UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DA PRÁTICA À PRAXIS: OS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO

VOLUME I

Maria Leonor Alexandre Borges Santos Terremoto

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Formação de Professores

Lisboa
2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DA PRÁTICA À PRAXIS: OS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO

VOLUME I

Maria Leonor Alexandre Borges Santos Terremoto

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Área de Formação de Professores

Tese orientada por:

Professora Doutora Maria Manuela Esteves

Lisboa
2012

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Manuela Esteves pela supervisão deste estudo, pelas suas sugestões e críticas pertinentes bem como, o seu apoio ao longo de todo o percurso.

Ás professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico que participaram no estudo pela sua disponibilidade e colaboração, sem elas este trabalho não teria sido possível.

Á Maria Santos e à Maria Isabel Orega pela disponibilidade para o diálogo e colaboração no decurso do estudo.

Á colega Conceição Andrade pela atenção dada ao trabalho de revisão.

Ao António, à Maria Beatriz, ao João Miguel e ao José Alexandre pelo apoio, carinho e compreensão para com as minhas ausências, em particular nos últimos três anos.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim, mais do que eu própria e a quem dedico este trabalho.

RESUMO

As conceções mais recentes sobre a profissionalidade docente pressupõem uma renovação dos fundamentos epistemológicos em que a ação profissional dos professores assenta. Reconhece-se que o professor desempenha um papel ativo na construção da sua profissionalidade, construindo saber sobre e para a sua prática determinando a sua forma de ser e agir enquanto profissional no espaço sala de aula. Porém, ainda são poucos os estudos que se tenham ocupado a caracterizar os saberes experienciais dos professores, especialmente no que ao contexto educativo português se refere.

O principal objetivo deste estudo foi compreender o contributo dos saberes experienciais na construção do professor, especificamente em profissionais do 1.º ciclo do ensino básico, e como esses saberes se consubstanciam num conhecimento praxeológico sobre o ensinar.

O estudo desenvolvido inscreve-se no paradigma interpretativo, é de natureza qualitativa e reveste a modalidade de um estudo de caso múltiplo incidindo sobre seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico. Recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, observação de aulas (sem e com registo vídeo) e entrevistas de estimulação da memória.

Os resultados revelaram: a) um conhecimento profissional sincrético de saberes diversos e experiências diferentes, marcado pela singularidade do percurso profissional e pessoal de cada uma das professoras; b) a importância da prática profissional e do saber experiencial na construção da profissionalidade docente das professoras; c) a existência de um saber eminentemente experiencial, mas não praxeológico; d) a necessidade e relevância de conceber e desenvolver programas de formação que valorizem a prática como centro da ação formativa, em contextos colaborativos propiciadores de trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, de modo a estimular a construção de saberes profissionais praxeológicos.

Palavras-chave: saber docente experiencial, saber docente praxeológico, conhecimento profissional docente, formação de professores, desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

The most recent views of the teaching professionality assume a change of the epistemological foundations on which the professional action of the teachers is based. It is accepted that teachers play an active role in the construction of their professionality, by constructing knowledge about and for their professional practice, and by defining their way of being and acting as professionals in the classroom. However, there are not many studies that characterize the experiential knowledge of the teachers, particularly within the portuguese educational context.

The main aim of this study was to understand the contribution of the experiential knowledge in the construction of the teacher, specifically within primary school teaching, and to understand how this knowledge becomes praxeological knowledge about teaching.

The study follows the interpretive paradigm, is qualitative and is a multiple case study focusing on six female primary school teachers. We have used semi-structured interviews, classroom observation (with and without video recording) and memory stimulating interviews.

The results showed: a) a professional knowledge which integrates diverse knowledge and different experiences according to the uniqueness of the professional and personal career of each of the teachers; b) the importance of the professional practice and of the experiential knowledge in the construction of the teaching professionality of the teachers; c) the existence of a knowledge which is mainly experiential but not praxeological; d) the need and the relevance of designing and developing education programmes which might value practice as the centre of the education action, in collaborative contexts that promote a reflexive and critical work on the practice, in order to stimulate the construction of praxeological professional knowledge.

Keywords: experiential teaching knowledge, praxeological teaching knowledge, professional teaching knowledge, teacher education, professional teaching development.

“ ‘Faz-me tanto mal e tanto bem dar uma aula má’ – comecei eu, na página de hoje. O mal já se viu qual é: é eu ficar com a consciência amarga de que sou um péssimo professor; é eu duvidar de mim mais do que eu duvidava já; é eu ficar com o Fosco – tão alegre, tão engraçado, tão rapaz! – atravessado na garganta. O bem é eu começar à procura de coisas que os possam interessar. É eu tentar ultrapassar-
-me. Mas aqui acontece outra desgraça, porque eu tenho pouca imaginação e ao professor é indispensável a imaginação.”

Sebastião da Gama (1948)
Professor e poeta
in (1975). Diário. Lisboa: Ed. Ática

ÍNDICE GERAL

- INTRODUÇÃO 29

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL 33

CAPÍTULO I – PROFISSÃO DOCENTE: PERSPETIVAS, AMBIGUIDADES E (IN) CERTEZAS 33

1. A problemática da profissionalização dos professores 33
2. Ser professor: técnico executor ou ator? 44

CAPÍTULO II – O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR 49

1. A investigação sobre o pensamento do professor 49
2. Da importância do saber experiencial na construção do saber dos professores 59
3. Definindo o conhecimento profissional docente: saberes e competências 75
   3.1 Dos saberes dos professores 75
   3.2 Das competências dos professores 91
4. Caminhando para uma nova epistemologia: a relação teoria e prática 99

CAPÍTULO III – IMPLICAÇÕES DO RECONHECIMENTO DO SABER EXPERIENCIAL NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR 111

1. Na conceção de desenvolvimento profissional do professor 111
2. Nos modelos de formação de professores 120

PARTE II – PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 141

CAPÍTULO IV – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS 141

1. Problema e objetivos do estudo 141
2. Natureza do estudo 143
3. Opções metodológicas 144
   3.1 Estudo qualitativo 144
   3.2 Estudo de caso 150
4. Consistência, credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise dos dados 152
5. Desenho da investigação empírica 156

CAPÍTULO V – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 167

1. Fase exploratória 167
2. Fase de investigação: etapas e procedimentos de recolha de dados 171
2.1 Primeiro momento: seleção dos casos 171
2.2 Segundo momento: realização de entrevistas 174
2.3 Terceiro momento: realização de observações naturalistas 175
2.4 Quarto momento: realização de observações com registo vídeo e de entrevistas de estimulação da memória 177

CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO 179

1. Caracterização dos casos 179
2. Procedimentos na análise de conteúdo 179
3. Tratamento e organização dos dados das entrevistas 182
4. Tratamento e organização dos dados das observações naturalistas 191
5. Tratamento e organização dos dados da entrevista de estimulação da memória 194

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS 199

CAPÍTULO VII – SEIS PROFESSORAS, SEIS PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE 199

CASO 1 - A PROFESSORA ANA 199
1. A construção da profissionalidade 199
2. Imagem da profissão206
3. Ser professora: "de cordeiro assustado" a "barco a remos, contra a maré" 209
4. A professora na sala de aula 212
5. Porque trabalha a professora desta forma 220

CASO 2 - A PROFESSORA INÊS 235
1. A construção da profissionalidade 235
2. Imagem da profissão 242
3. Ser professora: "de janela aberta ao mundo" ao "'mundo a entrar pela janela" 243
4. A professora na sala de aula 245

5. Porque trabalha a professora desta forma 254

CASO 3 - A PROFESSORA TERESA 266
1. A construção da profissionalidade 266
2. Imagem da profissão 273
3. Ser professora: de "princesa" a "rainha" 277
4. A professora na sala de aula 279
5. Porque trabalha a professora desta forma 287

CASO 4 - A PROFESSORA LUÍSA 300
1. A construção da profissionalidade 300
2. Imagem da profissão 306
3. Ser professora: de "janela de uma casinha no Alentejo aberta para um grande campo" a "supermulher" 309
4. A professora na sala de aula 311
5. Porque trabalha a professora desta forma 319

CASO 5 - A PROFESSORA CRISTINA 333
1. A construção da profissionalidade 333
2 .Imagem da profissão 343
3. Ser professora: de peça de *puzzle*" a árvore que alimenta os seus frutos" 344
4. A professora na sala de aula 346
5. Porque trabalha a professora desta forma 352

CASO 6 - A PROFESSORA SOFIA 365
1. A construção da profissionalidade. 365
2. Ser professora: de "bebé" a "criança a aprender a andar" 372
3. A professora na sala de aula 374
4. Porque trabalha a professora desta forma 382

CAPÍTULO VIII – O CONTRIBUTO DOS SABERES EXPERIENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DOS SUJEITOS ESTUDADOS 389

1. Que prática na sala de aula: o que fazem as professoras 389
2. Que saberes subjacentes às práticas: como justificam as suas decisões 395

3. Que tipos de saberes enformam as práticas estudadas. A procura de uma aproximação ao campo teórico 405

- CONCLUSÕES 417

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 433

- ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de definição de um referencial de competências profissionais 96
Figura 2 – Círculo dialógico de criação do conhecimento-base para ensinar 103
Figura 3 – Modelo integrador de três níveis e respetivo processo de aprendizagem 105
Figura 4– Atividades observadas nas salas de aula, justificações das professoras e possíveis saberes de sustentação dessas justificações 406
Figura 5 – Características do saber prático 409
Figura 6 – Teorias pessoais das professoras 412
Figura 7 – Competências associadas às atividades observadas nas salas de aula (relativo ao referencial de competências proposto por Perrenoud, 2000, 2002) 424

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades desenvolvidas na sala de aula 212
Gráfico 2 – Atividades de organização e gestão da sala de aula 213
Gráfico 3 – Atividades de promoção da formação pessoal e social 215
Gráfico 4 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem 216
Gráfico 5 – Justificação das práticas (%) 220
Gráfico 6 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais 221
Gráfico 7 – Crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula 222
Gráfico 8 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação) 226
Gráfico 9 – Justificação pelas finalidades do *curriculum* 228
Gráfico 10 – Justificação pela autoridade formativa 229
Gráfico 11 – Conceções pedagógico-educativas 241
Gráfico 12 – Atividades desenvolvidas na sala de aula 245
Gráfico 13 – Atividades de organização na sala de aula 246
Gráfico 14 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem 248
Gráfico 15 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem 249
Gráfico 16 – Atividades de avaliação 253
Gráfico 17 – Justificação das práticas (%) 254
Gráfico 18 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 255
Gráfico 19 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais – Sobre o trabalho na sala de aula 256

Gráfico 20 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação) 258
Gráfico 21 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma 260
Gráfico 22 – Justificação pelo conhecimento de si 261
Gráfico 23 – Justificação pela autoridade formativa 262
Gráfico 24 – Atividades desenvolvidas na sala de aula 280
Gráfico 25 – Atividades de organização da sala de aula 280
Gráfico 26 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem 283
Gráfico 27 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem 284
Gráfico 28 – Justificações da prática (%) 287
Gráfico 29 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 288
Gráfico 30 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula 289
Gráfico 31 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o desenvolvimento de competências cognitivas 292
Gráfico 32 – Justificações pelas crenças e convicções pessoais (continuação) 293
Gráfico 33 – Justificação pela autoridade formativa 297
Gráfico 34 – Atividades desenvolvidas na sala de aula 312
Gráfico 35 – Atividades de organização e gestão da sala de aula 313
Gráfico 36 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem 314
Gráfico 37 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem 315
Gráfico 38 – Avaliação 319
Gráfico 39 – Justificação das práticas 320
Gráfico 40 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 321
Gráfico 41 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula 322
Gráfico 42 – Justificação pela autoridade formativa (% na categoria) 326
Gráfico 43 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma 328
Gráfico 44 – Atividades desenvolvidas na sala de aula 347
Gráfico 45 – Atividades de organização da sala de aula 348
Gráfico 46– Atividades de promoção do ensino-aprendizagem 348
Gráfico 47 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem 349
Gráfico 48– Avaliação 351
Gráfico 49 – Justificação das práticas 352
Gráfico 50 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 353

Gráfico 51 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre desenvolvimento cognitivo (Fi indicadores) 354
Gráfico 52 – Justificação crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula (Fi indicadores) 355
Gráfico 53 – Justificação pela autoridade formativa (% na categoria) 360
Gráfico 54 – Justificação pela autoridade formativa (Fi por indicador) 361
Gráfico 55 – Atividades desenvolvidas na sala de aula (Fi) 374
Gráfico 56 – Atividades de organização na sala de aula 375
Gráfico 57 – Avaliação 377
Gráfico 58 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem (Fi) 378
Gráfico 59 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem (Fi) 379
Gráfico 60 – Justificação das práticas (%) 382
Gráfico 61 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 383
Gráfico 62 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação) (Fi por subcategorias) 384
Gráfico 63 – Justificação pela autoridade formativa (% na categoria) 385
Gráfico 64 – Atividades presentes na sala de aula das seis professoras 389
Gráfico 65 – Atividades presentes na sala de aula segundo o número de anos de serviço 390
Gráfico 66– Subcategorias das atividades na sala de aula (% para o total das observações) 391
Gráfico 67 – Subcategorias de organização e gestão da sala de aula 392
Gráfico 68 – Indicadores da subcategoria "Criar condições de trabalho" (% categoria) 392
Gráfico 69 – Justificações das práticas na sala de aula, apresentadas pelas professoras 395
Gráfico 70 – Justificações das práticas na sala de aula, por professora 396
Gráfico 71 – Justificações das práticas na sala de aula, segundo o nº de anos de serviço 397
Gráfico 72 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) 398
Gráfico 73 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) segundo o nº de anos de serviço 399
Gráfico 74 – Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa 400
Gráfico 75 – Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa (% na categoria) segundo o nº de anos de serviço 401
Gráfico 76 – Contextos formativos presentes nas entrevistas (na categoria "construção da profissionalidade") 402

Gráfico 77 – Contextos formativos presentes nas entrevistas segundo os anos de Serviço (na categoria "construção da profissionalidade") 403
Gráfico 78 – "Ser professora: o que mais contribuiu" (entrevistas, na categoria "construção da profissionalidade") 404
Gráfico 79 – Categorias presentes nas Metáforas 413
Gráfico 80 – Categorias presentes nas Metáforas segundo o número de anos de serviço 414

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1– Mudanças nos modelos de desenvolvimento profissional 111
Quadro 2 – Fases da investigação e instrumentos de recolha de dados 157
Quadro 3. – Caracterização dos professores participantes 173
Quadro 4 – Nomes e códigos das professoras do estudo 179
Quadro 5 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema "A construção da profissionalidade" 184
Quadro 6 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema "Imagens da profissão e do ensino" 188
Quadro 7 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema "Olhar sobre a turma" 189
Quadro 8 – Grelha de categorias e subcategorias do tema "Metáforas sobre si como profissional" 191
Quadro 9 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores das observações sobre o trabalho na sala de aula 193
Quadro 10 – Justificação das práticas: grelha de categorias, subcategorias e indicadores 195
Quadro 11 – Apreciação da formação inicial 200
Quadro 12 – Aprendizagens proporcionadas por colegas 201
Quadro 13 – Formação 202
Quadro 14 – Ser professora: o que mais contribuiu 202
Quadro 15 – Importância da experiência profissional 203
Quadro 16 – Imagens da profissão 207
Quadro 17 – Melhorar a formação inicial 209
Quadro 18 – Perceção de si como profissional 210
Quadro 19 – Conhecimento dos alunos/turma 214

Quadro 20 – Sobre o projeto curricular da turma 220
Quadro 21 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma 227
Quadro 22 – Apreciação da formação inicial 236
Quadro 23 – Formação contínua 236
Quadro 24 – Fontes de aprendizagem 237
Quadro 25 – Ser professora o que mais contribuiu 237
Quadro 26 – Importância da experiência profissional 238
Quadro 27 – Apostar na formação inicial 241
Quadro 28 – Sobre o projeto curricular da turma 242
Quadro 29 - Imagens da profissão 242
Quadro 30 – Perceção de si como profissional 244
Quadro 31 – Conhecimento dos alunos/turma 248
Quadro 32 – Apreciação da formação inicial 266
Quadro 33 – Melhorar a formação inicial 267
Quadro 34 – Importância da experiência profissional 269
Quadro 35 – Fatores de aprendizagem 271
Quadro 36 – Ser professora: o que mais contribuiu 272
Quadro 37 – Imagem da profissão 273
Quadro 38 – Satisfação com a profissão 274
Quadro 39 – Sobre a educação escolar 274
Quadro 40 – Sobre o projeto curricular de turma 276
Quadro 41 – Perceção de si como profissional 278
Quadro 42 – Conhecimento dos alunos/turma 282
Quadro 43 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma 295
Quadro 44 – Motivação para a profissão 300
Quadro 45 – Apreciação da formação inicial 301
Quadro 46 – Aprendizagens proporcionadas por colegas 302
Quadro 47 – Outros contextos de aprendizagem 303
Quadro 48 – Importância da experiência profissional 304
Quadro 49 – Imagem da profissão 307
Quadro 50 – Sobre a educação escolar 307
Quadro 51 – Conhecimento dos alunos/turma 308
Quadro 52 – Sobre o projeto curricular da turma 309

Quadro 53 – Perceção de si como profissional 310
Quadro 54 – Apreciação da formação inicial 334
Quadro 55 – Formação 335
Quadro 56 – Aprendizagens com colegas 336
Quadro 57 – Importância da experiência profissional 337
Quadro 58 – Sobre a educação escolar 340
Quadro 59 – Conhecimento dos alunos/turma 342
Quadro 60 – Sobre o projeto curricular de turma 343
Quadro 61 – Motivação para a profissão 344
Quadro 62 – Perceção de si como profissional 345
Quadro 63 – Justificação pelo Conhecimento dos alunos/turma 359
Quadro 64 – Apreciação da formação inicial 365
Quadro 65 – Melhorar a formação inicial 366
Quadro 66 – Formação 367
Quadro 67 – Aprendizagens proporcionadas por colegas 368
Quadro 68 – Importância da experiência profissional 369
Quadro 69 – Ser professora: o que mais contribuiu 371
Quadro 70 – Perceção de si como profissional 372
Quadro 71 – Conhecimento dos alunos/turma 377

INTRODUÇÃO

As profundas mudanças que têm marcado as sociedades contemporâneas, induzidas pelos fenómenos da globalização e da expansão das novas tecnologias de informação, da emergência da sociedade do conhecimento e da crescente complexidade de sociedades profundamente multiculturais, provocaram mudanças na educação (de que a massificação escolar é um dos traços), no contexto de trabalho dos professores, a escola, e consequentemente na sua forma de trabalhar.

Os novos desafios colocados aos professores alimentam o interesse pelo tema da profissionalização docente, do entendimento do que é ou deve ser profissionalidade do professor do século XXI e, por conseguinte interrogações sobre qual o modelo de formação mais adequado às novas exigências do papel e das funções do professor.

No quadro das mudanças sociais operadas, o significado de ensinar como um mero ato de transmissão de saber e do professor enquanto instrumento da ação de ensinar é questionado Neste sentido, assiste-se ao reconhecimento de um papel mais autónomo e interveniente no ato educativo por parte do professor, como um profissional que constrói saber sobre e para a sua prática profissional que marca a sua forma de ser e agir enquanto professor. Este é um saber profissional pessoal que decorre de um processo de desenvolvimento profissional, devedor de saberes e experiências diversos, formais e informais, objetivos e subjetivos, mas também de constrangimentos organizacionais e políticos, que se refletem na *ação de ensinar*.

A nova conceção de profissionalidade que emerge idealmente na atualidade não se enquadra num modelo de formação de professor centrado, exclusivamente, no domínio da aprendizagem de conteúdos, de técnicas e modelos didáticos nem cingido a espaços institucionais de formação. Também a formação de professores deve ser repensada e adotar modelos que assentem numa conceção de formação ao longo da vida (*life long learning*) no sentido de um processo de desenvolvimento profissional que se inicia na formação inicial e que se prolonga ao longo da vida profissional.

Nesta perspetiva, ganham particular visibilidade os saberes dos professores e a necessidade de legitimar o seu saber específico como uma forma de valorizar e dignificar a profissão no complexo processo de profissionalização em que está envolvida.

Este estudo visa compreender a especificidade do saber profissional do professor, dando particular atenção ao papel desempenhado pelo saber experiencial na

sua construção. Pretende-se contribuir para o esclarecimento do modo ou modos como os professores constroem e desenvolvem o seu saber e as suas competências profissionais a partir das suas experiências de trabalho e, por essa via, contribuir para a renovação das perspetivas que sustentam a formação formal, seja ela inicial ou contínua. Dessa renovação espera-se que possam emergir ou fortalecer-se determinados modelos de formação em detrimento de outros.

Tendo por referência o quadro de análise que se tem vindo a desenvolver na comunidade científica sobre os saberes e a profissionalidade dos professores, o estudo em termos metodológicos enquadra-se nos estudos interpretativos de cariz qualitativo.

O texto está organizado em três partes, cada uma delas integrando diversos capítulos. Na **parte I**, apresenta-se o quadro teórico e conceptual que enquadra o estudo. Aborda-se no capítulo I a problemática da profissão docente, da profissionalização e da profissionalidade. No capítulo II, a atenção centra-se no conhecimento profissional do professor, passando em revista os vários sentidos em que o mesmo é tomado e os paradigmas que os sustentam, para depois caminhar para uma compreensão e caracterização da natureza desse conhecimento, em que se reconhece ao conhecimento experiencial um papel importante. As implicações que daqui decorrem para a construção do professor, da sua forma de ser e de agir, são objeto da análise no capítulo III, centrada em duas dimensões: a conceção de desenvolvimento profissional do professor e a formação de professores.

A **parte II** refere-se ao processo de investigação e tem por objetivos, no capítulo IV, sustentar a nível epistemológico e metodológico o modo como o trabalho foi desenvolvido e, no capítulo V, dar conta da forma como o processo de investigação decorreu. No capítulo VI, em termos gerais apresentam-se os procedimentos que presidiram à organização e tratamento da informação recolhida e os resultados desse trabalho.

Na **parte III** do trabalho, procede-se à apresentação, análise e interpretação dos resultados em dois momentos. O capítulo VII se centra na análise e interpretação dos resultados para cada uma das seis professoras objeto de estudo, procurando-se caracterizar e compreender os respetivos percursos de construção da profissionalidade. No capítulo VIII, o trabalho de análise e interpretação toma em consideração os resultados obtidos no estudo, obtidos pelo trabalho de triangulação da informação

recolhida em todos os casos, no sentido de identificar e compreender a forma como as professoras justificam as suas ações e decisões e a relevância dos saberes experienciais.

Nas conclusões apresentam-se os principais resultados do estudo, procurando-se, de uma forma sistemática, responder às questões que o nortearam.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Situando-se o nosso objeto de estudo na problemática mais ampla da profissão docente, no enquadramento teórico e conceptual aborda-se o sentido da profissão docente tal como ele é apresentado por diversos autores e perspetivas. Na abordagem desta problemática privilegia-se, por um lado, a apresentação da diversidade de posições que dominam o debate em torno da definição do trabalho do professor como profissão e, por outro, a relevância desempenhada pelo conhecimento profissional em geral e pelos saberes experienciais em particular, nessa definição.

CAPÍTULO I – PROFISSÃO DOCENTE: PERSPETIVAS, AMBIGUIDADES E (IN)CERTEZAS

1. A problemática da profissionalização dos professores

O conceito de profissionalização docente está, desde sempre, marcado pela complexidade e ambiguidade (Perrenoud, 1993; Hargreaves, 2000; Day, Flores e Viana, 2007; Goodson, 2008; Nóvoa, 2008) e continua a ser atualmente alvo de debate e reflexão. Um debate e uma reflexão que exprimem o processo permanente da sua (re) construção, cuja compreensão passa pela contextualização histórica, cultural e política, e por interpretações e análises vinculadas por diferentes "vozes" ou "perspetivas" enraizadas em diferentes áreas políticas, profissionais e institucionais (Day, Flores e Viana, 2007).

Ao longo do tempo a atividade docente foi sendo analisada e comparada com os modelos de profissão, apresentados como *ideais tipo*, definidos com base na(s) característica(s) apresentada(s), sendo que o seu reconhecimento enquanto profissão dependia do grau de proximidade ou de afastamento face ao que estava definido sobre o "que é uma profissão". Partindo desse(s) modelo(s), alguns autores dizem apenas fazer sentido defini-la como uma semiprofissão (Domingo, 2003: 34), enquanto para outros assistir-se-ia a uma crescente desprofissionalização da profissão docente, e, ainda para outros, ela é marcada pela "proletarização" (Apple, Jungk, Lawn e Ozga e Densmore

cit, Domingo, 2003: 17). Numa linha de pensamento positivista, alguns autores procuraram definir a profissão como uma atividade que apresenta um conjunto de características bem definidas que se mantêm praticamente estáveis ao longo do tempo. Dentro desta linha de análise, diversos autores atribuíram o estatuto de profissão à atividade docente consoante esta apresentasse determinadas características, nomeadamente, para ser professor: a) devia possuir-se uma base de conhecimentos sistematizados; b) devia-se ter autonomia no exercício da sua atividade; c) devia-se ter vocação, ou seja, ensinar é visto como uma arte não sendo necessário ter um conhecimento especializado para a exercer; d) devia constituir-se como um grupo profissional organizado com capacidade para gerir o acesso e o exercício da profissão; e) devia desempenhar um serviço prestado a um cliente (a alunos, à comunidade, ao Ministério da Educação, etc.) e f) devia seguir um código deontológico, que defina valores e normas ética orientadores da prática profissional (Day, 1999; Lüdke & Boing, 2004).

Outra linha de pensamento, seguindo um novo paradigma de análise, põe em causa o modelo dos *ideais tipos*, concluindo que as profissões não são estáticas, mas evoluem segundo ritmos e diferentes direções, manifestando-se de forma diferente aos níveis local e nacional (Rodrigues, 1997; García, 2001). Como tal, não faz sentido falar em polos de um *continuum* que oscilam entre a profissionalização *versus* desprofissionalização, mas ter presente que o processo de construção de uma profissão segue um movimento dialético, de mudanças contraditórias, em que "os dilemas, a falta de estabilidade e a divergência se tornam aspetos integrantes da profissão" (Kremer-Hayon, cit. Esteves, 2002: 57). O que alguns designam de "desprofissionalização" mais não é do que o emergir de uma nova profissionalidade que procura dar resposta e acompanhar as mudanças da sociedade pós-moderna, que exigem uma escola nova, mais imbricada na vida das comunidades e nas relações com todos os agentes sociais e educativos, e, consequentemente, uma prática docente mais exigente na sua implicação institucional que ultrapassa as paredes estritas da sala de aula. Uma prática docente assente no reforço da sua autonomia e autoridade, no desenvolvimento de novas formas de relação com as famílias, com a comunidade, com os alunos e com os colegas (Hargreaves, 1998). Acima de tudo há que "passar de uma visão substancialista objetivante" das profissões em geral, e da educação em particular, para uma "visão construtivista e dinâmica", reconhecendo-se que esta é antes de mais uma construção social, marcada por interações diversas mediante as quais os professores obtêm, sustêm

e inovam o seu território, as suas regalias e estatutos (materiais e simbólicos). (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998).

Efetivamente, os trabalhos que se debruçam sobre a definição da atividade docente como profissão (Hoyle, 1985; Popkewitz, 1992; Darling-Hammond & McLaugghlin, 1999; Evans, 2007; Crowe, 2008) revelam uma grande diversidade de posições nem sempre concordantes e que vão a par das tentativas de uma definição do que "é uma profissão" na ótica da sociologia das profissões (Rodrigues, 1997). Se alguns autores, debruçando-se sobre a questão da profissionalização docente, referem que a verdadeira substância do profissionalismo, o que é e como é constituído, ainda não está esclarecido no campo da sociologia, e em particular no da educação (Evans, 2007), outros dizem mesmo que "ensinar ainda não é uma profissão[1]" (Crowe 2008: 989). Crowe sublinha, a este propósito, que numa perspetiva académica das profissões não se pode falar de "campo" profissional na educação de professores, e que enquanto "conceito na educação de professores é não só abstrato como não tem significado" (2008: 992). O que se ficará a dever à ausência interna de coesão, a um conhecimento de base científico fraco, e à diversidade de modelos de formação reconhecidos e legitimados pelas entidades reguladoras, inclusive pelas universidades. Uma situação só possível de ultrapassar, ainda segundo o mesmo autor, através da criação de formas de agir conjuntas que permitam criar e consolidar um consenso sobre práticas de trabalho e formação.

Estamos, pois, perante "um conceito socialmente construído" (Helsby, 1995 cit. in Day, Flores e Viana, 2007; Evans, 2007) em que os professores são elementos- chave na sua definição, aceitação ou resistência face ao controlo externo exercido sobre si, reivindicando ou rejeitando a sua autonomia.

Debruçando-se sobre os obstáculos à profissionalização da profissão docente, Raymond e Lenoir (1998) identificam dois tipos de constrangimentos: de ordem estrutural e de ordem profissional. Um dos principais obstáculos estruturais identificados é a dependência dos sistemas educativos do Estado, quer na sua organização, quer na definição de políticas educativas (oferta formativa, política formativa, certificação, recrutamento, definição dos saberes a ensinar, etc.), na atribuição de recursos financeiros, ou seja, sobre o trabalho do professor, remetendo-o

[1] Optou-se por traduzir todas as citações de originais em língua estrangeira, assumindo a autora a responsabilidade por algum erro cometido na tradução.

para um papel de mero executante, de um "*quase-funcionário ou pseudoprofissional*" (Raymond & Lenoir, 1998; Goodson 2008). Para alguns autores, esta perda progressiva de autonomia e o aumento do controlo interno são vistos como um fenómeno de desprofissionalização (García, 2001).

Goodson (2008) chama a atenção para o paradoxo que decorre de, paralelamente a este movimento de oposição à profissionalização, existir um outro de reivindicação de melhores padrões profissionais, revelando "como é paradoxal a condição atual da vida profissional dos professores" (p. 212).

Um segundo obstáculo resultou da necessidade de racionalização e de aplicação de determinados métodos científicos, especialmente entre os anos 50 e 70 do século passado, que terão contribuído para a diminuição da autonomia do professor na tomada de decisões de carácter curricular, didático e pedagógico e para a apropriação da ação educativa, nomeadamente, na construção dos materiais e instrumentos pedagógicos. O que também foi designado como processo de proletarização e confinou o professor ao espaço imediato da sala de aula e ao trabalho com objetos e materiais concebidos e produzidos por outros. Esta conceção do professor como um especialista na reprodução de saberes, despojado da capacidade de produção de saberes sobre e para a sua prática profissional ou de qualquer decisão quanto à sua formação, afasta-se claramente da definição da docência como profissão, na medida em que esta pressupõe uma atividade que define ela própria as suas condições de exercício, controla o recrutamento e a formação dos seus futuros membros, controla o seu trabalho, com a ajuda de um código e de um conselho de ética profissional. Ou seja, uma atividade que apoiando-se na sua especialidade a torna difícil de dominar do exterior, escapa ao controle dos seus clientes e mesmo do Estado (Bourdouncle, 1994). Razão pela qual a sua classificação como semiprofissionais será mais adequada.

Um terceiro obstáculo estrutural prende-se em alguns países com o carácter fortemente burocratizado e hierarquizado da estrutura educacional, com o poder de decisão centralizado em organismos do Estado distantes dos locais da ação, aspetos que limitam o poder real dos professores no seu contexto de trabalho.

Um quarto obstáculo estrutural à profissionalização tem a ver com o facto de esta reivindicação se ouvir mais no meio académico (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998) do que na voz dos professores, pelo que, no dizer de Raymond e Lenoir (1998), "o seu silêncio é a mais eloquente das reações a toda esta agitação de outros grupos e instâncias em torno da sua profissionalização" (1998: 63). O que leva aqueles autores a

questionar-se se profissionalização não será uma reivindicação que serve antes de mais os interesses do meio académico universitário e a sua necessidade de controlar e dominar o espaço de construção dos saberes, sobre a especialidade e sobre as competências, principalmente decorrentes da sua estreita ligação à formação inicial de professores.

No plano dos obstáculos profissionais destaca-se o facto de os professores não serem em muitos países os produtores de um discurso sobre a profissionalização. Partilhando da opinião de outros autores Raymond e Lenoir (1998), levantam dúvidas quanto à ligação entre professores e profissionalismo, tendo por base questões éticas e a promoção de certas práticas profissionais de que se destaca a fraca valorização dos aspetos científicos dos saberes sobre ensinar como fonte de formação, contrapondo-lhe a importância da sua experiência e do seu trabalho e talento pessoal na construção da sua profissionalidade. Postura obviamente contrária ao desejo de adoção de uma profissão que implique uma perspetiva racional e sistemática do ato educativo própria de uma profissão, mas antes condutas intuitivas e artesanais típicas dos ofícios. A definição de uma profissionalidade pessoal e privada não só é um obstáculo ao exame crítico e público das práticas que marcam o profissionalismo, como a formação contínua não é assumida como projeto social, pois que o desenvolvimento profissional é privado. Em muitos casos, as relações existentes entre universidades e escolas dos restantes níveis de ensino são apontadas como tendo desempenhado um papel não menos despiciendo no refrear do movimento de profissionalização docente, em que os saberes das primeiras, saberes académicos, legitimados pela ciência e pela academia, se impõem aos saberes dos professores, considerados acessórios e pouco relevantes. Uma posição que, se verdadeira em alguns momentos, não pode ser encarada de forma dogmática, contrariada pelo número crescente de investigação académica sobre os saberes dos professores. Por outro lado, acentuando-se a dimensão pessoal e privada de conceber a profissionalidade, o processo de inserção na profissão tende a realizar-se sem acompanhamento ou regras, atribuindo--se o desenvolvimento profissional dos professores ao seu talento e capacidade de resistência, ou seja, qualidades que escapam à profissionalização. Temos ainda outras questões que se impõem como obstáculos ou, no mínimo, contradizem o desejo de profissionalização por parte dos docentes: a não supervisão dos novos professores, a atribuição a estes professores das turmas mais difíceis, a ausência de críticas ou de reflexão face aos erros cometidos por colegas, a

assunção de prática de "funcionário" com repetição acrítica das práticas que supostamente funcionam.

A atividade docente revela, à semelhança de qualquer outra profissão, uma prática profissional que se constrói diacronicamente, manifestando-se esta dinâmica nas características diferentes que vai assumindo no tempo e no espaço, pelo que a "fixação de normas gerais intemporais para a sua definição parece-nos (...) ser um exercício inútil e, no limite, indefensável por falta de sentido" (Esteves, 2002: 72). A história da profissão docente dá conta deste processo de reconstrução e adaptação da prática docente às mudanças e visões da sociedade sobre a profissão e a educação escolar a que se associa uma "crise do profissionalismo". Efetivamente, a evolução da profissão docente e as situações de conflito e de contradição na identidade profissional dos professores estão intrinsecamente ligadas às transformações que ao longo da história das sociedades marcaram as estruturas formais do sistema educativo e das políticas educativas subjacentes, em particular do alargamento da escolaridade e da massificação escolar. Mudanças que colocaram em causa o modelo de ensino essencialmente instrucionista, assente num modelo comportamentalista e numa conceção de conhecimento construído na "exterioridade e na extraterritorialidade" dos seus destinatários (Matos, 2003), e na presunção de que só aquele conhecimento é válido. Os alunos são vistos como "tábuas rasas" a quem a escola, responsável pela difusão e controlo de um saber por si legitimado, deve imprimir o conhecimento, preparando as futuras gerações para a sua ação legítima, e os professores como meros instrumentos de veiculação dos saberes e valores legitimados socialmente. Esta conceção de prática, favorecendo a conformidade da ação com modelos normativos, mediante uma prática ritualizada assente nos pressupostos de independência do contexto e da "invariância das referências teóricas e epistemológicas da ação e uma expressão comportamental comum" (Matos, 2003:7) teve claras consequências na identidade profissional dos professores. Esta surge profundamente ligada e dependente da especialidade disciplinar e da racionalização do trabalho do professor em resposta às necessidades de consolidação da escola pública e às exigências de reprodução sociopolítica, bem como à função de tecnologização da ciência e ao reforço do controlo do Estado.

Um outro fenómeno que contribuiu para a crise da identidade profissional docente foi a transformação da função da escola com a defesa ou incorporação dos saberes escolares nas competências do trabalho como forma de obter desenvolvimento económico quer de países, quer de indivíduos. Uma crença que, ao ser posta em causa com a crise

económica da década de 80, lançou dúvidas e críticas ao saber tradicional dos professores, o qual se vê, igualmente, contestado, desvalorizado e desautorizado. Assiste-se a uma erosão da confiança por parte dos agentes económicos e políticos quanto aos saberes transmitidos pela escola, em geral, e pelos professores, em particular, pois que promotores de saberes socialmente pouco úteis no mercado de trabalho (Matos, 2003; Tardif, 2002), reveladores de uma "endémica *décalage* entre a inércia da escola e a dinâmica da vida" (Matos, 2003: 10). A escola passa de espaço de formação a espaço de consumo, cujos saberes são ditados pelo mercado de trabalho, cabendo ao professor a função de formar e dotar os alunos de conhecimentos adequados às exigências do mercado de trabalho concorrencial.

Mais recentemente, a profissão docente sofre um novo processo de reconfiguração, resultado de duas dinâmicas sociopolíticas convergentes: por um lado, uma maior descentralização do poder que concede alguma autonomia às escolas, permitindo-lhes alguma margem de manobra na definição dos seus projetos; por outro, o emergir de uma conceção de professor mais autónomo, assente numa formação mais bem fundamentada cientificamente, assente num conjunto de competências como referência, e na implementação de uma cultura de avaliação a todos os níveis (professores, alunos e escolas). Estas políticas contribuem para a ampliação das responsabilidades do trabalho docente, agora já não limitados apenas ao trabalho com os alunos na sala de aula, mas integrando atividades profissionais marcadas por uma dimensão colaborativa com colegas, com parceiros exteriores à escola (pais, associações, empresas, etc.), em órgãos da escola ou fora da escola (Marcelo, 2009). Uma nova conceção de atividade docente, com base na noção de trabalho partilhado, que integra as diferentes dimensões deste trabalho, que se assumem como interdependentes, articulando-se e enriquecendo-se. Contudo, Lessard (2009) chama a atenção para o facto de as políticas educativas atuais, centradas quer na autonomia das escolas quer na profissionalização do ensino, poderem ter um "reverso da moeda" penalizador para os professores. Isto, porque visando aumentar a eficácia das escolas, com base em valores eminentemente de pendor económico e de "performance", estas políticas tendem a responsabilizar os professores pelo mau desempenho das escolas e pelo fracasso dos sistemas educativos.

Face à complexidade das sociedades atuais, da escola e dos novos entendimentos quanto aos objetivos da educação escolar, o "desafio para a reconstrução e redefinição do trabalho dos professores é o de desenvolver estruturas e processos que

sejam mais flexíveis e que tenham melhor poder de resposta, sendo ao mesmo tempo capazes de lidar eficaz e refletidamente com as pressões da sobrecarga, da inovação múltipla e da mudança acelerada" que caracterizam as sociedades atuais, nas palavras de Hargreaves (1998: 95), dando início a uma era pós-profissional ou pós-moderna na profissionalização docente[2]. Uma era que, na sua opinião, será marcada por uma forte luta entre forças e grupos com intenções contrárias quanto à profissionalização do trabalho do professor: de um lado, os que se empenham na sua desprofissionalização e, do outro, os que procuram redefinir o profissionalismo docente e a aprendizagem profissional de uma forma mais positiva e " assente em princípios de uma via pós-moderna de natureza mais flexível, diversificada e inclusiva " (1998:153), aberta a grupos exteriores ao ensino diretamente relacionados com ele. Lutar contra a desprofissionalização e construir um novo profissionalismo só será concretizável, segundo Hargreaves, mediante um movimento social de pessoas, professores e instituições que, de forma empenhada, trabalhem conjuntamente nesse sentido. Uma mudança que não deixa, segundo ele, de ser "paradoxal": para um profissionalismo forte, a classe docente tem de abrir-se ao exterior, tornar-se mais "acessível e vulnerável ao público" (2000: 176).

Goodson[3] (2008), com base nos seus trabalhos e tendo por referência o contributo de Hargreaves, fala igualmente num profissionalismo pós-moderno, que designa de *profissionalismo de princípios*, sustentado por um conjunto de princípios morais e éticos do trabalho do professor, que define da seguinte forma: de abertura para a discussão dos *propósitos sociais e morais* e do valor do que se ensina; de acréscimo de responsabilidades e oportunidades de exercício de *juízos discricionários* em áreas que afetam os alunos; de trabalho de cooperação entre os professores em *culturas de*

[2] Hargreaves (2000) identifica os seguintes processos de profissionalização dos professores: a era pré-profissional; a era da autonomia profissional, a era da profissionalidade colegial e a era pós-profissional ou pós-moderna.

[3] Este autor (1998) identifica três períodos na história do profissionalismo docente: profissionalismo clássico, profissionalismo prático e profissionalismo de princípios. No *profissionalismo clássico* a profissionalização faz-se via academização e na procura de um conhecimento base para o ensinar assente em certezas científicas. No *profissionalismo prático*, a atenção desloca-se do campo académico para o campo das práticas, em que o professor é um especialista que executa com proficiência técnica e científica, as orientações e reformas emanadas dos decisores políticos. A experiência e a prática reflexiva tornam-se centrais no seu saber especializado, pondo em causa o saber científico como base da profissionalização. No p*rofissionalismo de princípios* a profissionalização e profissionalismo desenvolvem-se em torno de definições morais e éticas do ensino e da educação escolar reconhecidas unanimemente.

colaboração; de *heteronomia* ocupacional (trabalhar com autoridade e de forma colaborativa e aberta com todos os que desempenham um papel importante da aprendizagem dos alunos (comunidade); de empenhamento no *cuidado ativo*, valorizando as dimensões emocionais do ensino; implicação numa *aprendizagem continua*; de criação e reconhecimento da elevada *complexidade das tarefas*, com níveis de *status* e de recompensas adequadas.

Como salienta Perrenoud, "Nas próximas décadas a profissão docente estará em transição. Os formandos estarão entre dois fogos, entre tradição e modernidade, apanhados entre as expectativas dos seus colegas mais antigos e a esperança dos seus formadores e dos que acreditam que a escola progride para uma maior eficácia e igualdade" (1993: 176), tudo isto tendo como pano de fundo a "intensificação" crescente do trabalho docente em contextos de grande complexidade (Correia e Matos, 2001; Sanches, 2004).

Para Hoyle (1985), o termo profissionalização integra dois sentidos: a melhoria das competências e da racionalização dos saberes profissionais e a elevação do estatuto social de uma profissão a partir de estratégias coletivas. Mas, como sublinha García (2001), a profissionalização não tem a ver só com o estatuto social da profissão, a sua autonomia e influência na sociedade, mas, igualmente, com a sua forma de organização, as suas normas externas e as decisões políticas que a determinam e constrangem. Falar em profissão é falar de um grupo de indivíduos: a) que desenvolve uma profissão; b) que executa com algum grau de autonomia as suas atividades; c) que possui os conhecimentos necessários à sua concretização; d) que detém algum controlo sob o seu campo de trabalho; e) que controla o acesso à profissão, através de um processo formativo (Tardif & Lessard, 2005).

Mas a profissão docente não se caracteriza apenas por uma dimensão funcional e instrumental ao serviço de uma sociedade, requer uma dimensão ética e deontológica (Estrela, 1986, 1991; Nóvoa, 1991b, Silva, 1997; Domingo, 2003)[4]. Como refere Estrela (1986), o "profissionalismo envolve a posse de um conjunto de saberes, de competências e um conjunto de atitudes pautadas por valores que exigem à atividade docente uma dimensão moral e ética, contributo essencial para a construção de uma identidade e consciência profissionais intrínsecas". Um profissionalismo que resulta de

[4] Nóvoa (1992) define a profissão docente como profissão de cariz funcionário ou burocrático, assente em duas dimensões: a) um *corpo de saberes*, ou seja, um conjunto de conhecimentos e técnicas específicas da profissão docente, sujeito a um processo permanente de reelaboração; b) um conjunto de *normas e valores* orientadores da atividade profissional do professor.

uma "construção baseada numa sabedoria prática resultante de múltiplas fontes de socialização, em interação com os dados biográficos e as experiências de vida profissional" (Estrela *et al*., 2010). Estrela (2003) tendo por referência estudos realizados em Portugal sobre o pensamento ético dos professores, refere que o discurso deste profissionais "constitui uma afirmação clara do seu caráter ético e uma negação da antinomia entre racionalidade técnica e racionalidade prática" (p. 11), em que competências científicas e técnicas constituem não um fim em si mesmo mas o meio de realizar aquela que consideram ser a sua principal função: de desenvolvimento integral dos seus alunos. Neste sentido, é um dever moral dos docentes a sua implicação num processo de formação contínua de atualização de saberes e competências que concorram para a concretização da sua função educadora. A existência de um código ético da profissão é, para esta autora, condição essencial para o afirmar da profissionalidade docente e deve ser entendido como " meio de dignificação da profissão se, para além de concitar a adesão livre dos docentes, definir um conjunto de princípios orientadores, que apesar da sua formulação abstrata, possam ser facilmente transponíveis para a ação" (Estrela, 1986: 308). [5]

Esta posição é igualmente partilhada por Monteiro (2005), para quem uma verdadeira profissão não se pode limitar a uma dimensão meramente funcional e instrumental, mas deve conter uma forte dimensão ético-deontológica. E, no caso das profissões de educação ou "profissões de desenvolvimento humano" (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010), ela é uma condição fundamental, senão primeira, a única que promove "a dignidade e projecta o estatuto das profissões da educação. É uma insígnia de profissionalidade" (Monteiro, 2005: 9) entendida como a "quinta-essência de uma cultura profissional", o autor defende que a deontologia da profissão deve fazer parte da formação do professor, como forma de evitar o empirismo e subjetivismo, pois que " aprender uma deontologia é aprender a pensar, decidir, agir e reagir à luz dos valores fundamentais da profissão. Professor é mais do que um funcionário do saber: Ser ou não ser profissional da educação é uma questão de ciência, consciência e Excelência" (*ibidem*: 123).

É, também, neste linha de pensamento que Goodson (2008), como vimos, fala de p*rofissionalismo de princípios*, referindo-se a uma nova era em que a profissionalização

[5] A autora embora sublinhando que apesar de não existir em Portugal nenhum código deontológico docente isso "não significa que não existam códigos tácitos relativamente partilhados e que fazem parte das culturas docentes, ao lado de outros meramente pessoais" (Estrela, 2003:12)

e profissionalismo se desenvolvem em torno de definições morais e éticas. E a que, igualmente, Correia e Matos (2001) aludem quando argumentam que, numa era de incerteza, a requalificação da profissão docente deve ser feita não apenas no sentido de uma "identidade cosmopolita" e intelectual, mas deve orientar-se por princípios de ordem ética e social. O que leva Perrenoud a afirmar que "a profissionalização aumenta quando, numa profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética" (1993: 137).

A profissionalização, por seu turno, expressa-se numa prática da profissão de ensinar (Alte, 2002) ou profissionalidade (Hargreaves, 2000; Perrenoud, 2002; Goodson, 2008). É a profissão em ação, da qual fazem parte as "formas de fazer" reconhecidas e legitimadas dentro do grupo profissional, mobilizando na ação saberes, procedimentos e competências (Altet, 2002, Sacristán, 1991), bem como a capacidade de identificar e resolver problemas em contextos marcados pela incerteza e implicando grande envolvimento pessoal (Perrenoud, 2002). Uma profissionalidade docente, que na atualidade deve ser exigente em "pensamento e ação", significando isto ser pautada, nomeadamente, por uma ética e deontologia profissional, por uma autonomia na tomada de decisões, por um conhecimento profissional aberto à atualização e construção coletiva, que privilegie o trabalho cooperativo e a criação de escolas como organizações aprendentes (Sanches, 2002).

Se para Altet, um " 'profissional' é uma pessoa dotada de *competências específicas, especializadas* que assentam numa base de *saberes racionais*, reconhecidos, provenientes da ciência, l*egitimados* pela universidade ou resultantes da prática"; alguém que é capaz de refletir em ação e de dar respostas e adaptar-se à diversidade e complexidade dos problemas que surgem no contexto imprevisto e incerto da sala de aula (Altet, 2002: 26), para Perrenoud (1992), a profissionalização é a "capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre a sua prática para a reestruturar" (p. 13).

A profissionalização do trabalho dos professores deve ser entendida como designando o comprometimento com uma prática profissional competente, significando isto fazer convergir na profissionalidade saberes diversos (formais e da experiência), competências e atitudes éticas e deontológicas (Estrela, 1986).

2. Ser professor: técnico executor ou ator?

Mas será o professor uma "pessoa/marioneta" (Rodrigues & Malheiro, 2004), um mero executor das orientações da política educativa e um instrumento de transmissão de conhecimentos ou saberes[6] produzidos por outros, desprovido do papel de produtor de conhecimento sobre a realidade sobre a qual trabalha, mero instrumento de outrem?

A este propósito, Hargreaves sublinha que a prática pedagógica dos professores, mesmo num contexto atual de intensificação do trabalho docente, se realiza obedecendo a compromissos com determinados valores pedagógicos pelo que "É grosseiro, e porventura imperialista, não considerar estes compromissos profundamente sustentados e as suas consequências." (1992 cit. in Domingo, 2003: 25).

Efetivamente, sendo o saber um constructo "não pode prescindir da participação dos aprendentes, sendo que essa participação, supondo iniciativa própria supõe, igualmente, a sua construção por parte de quem ensina" (Matos, 2003: 8), ou seja, a ação educativa deve compatibilizar o significante com o significado para se tornar significativa. Pelo que atribuir ao professor apenas o exercício de uma função reprodutora de saberes é considerá-lo um autómato, a quem compete, unicamente aplicar de forma prescritiva as teorias e técnicas emanadas do conhecimento cientifico-técnico. É negar-lhe a sua dimensão de pessoa, de sujeito, na construção do conhecimento.

Ao desenvolver o seu trabalho quotidiano, o docente mantém, necessariamente, uma forte ligação entre conceção e execução, bem como a autonomia necessária para a realização da sua prática de ensino-aprendizagem em situações educativas caracterizadas pela diversidade, complexidade e imprevisibilidade, o que torna impossível fixar de forma definitiva, e antecipadamente, como vai aquela decorrer. A atividade de ensinar caracteriza-se, na sua essência, pela fluidez e interatividade do

[6] Ao longo do trabalho conhecimento e saber são utilizados com o mesmo sentido uma vez que é adotada a posição de Perrenoud (1999) que considera que "saberes e conhecimentos são *representações organizadas do real*, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever, eventualmente, explicar, por vezes antecipar ou controlar, de forma mais ou menos formalizada e estruturada, fenómenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir de observações." (p.8). Um conhecimento privado pode passar a ser partilhado ou, pelo contrário, uma teoria pode desligar-se do seu contexto e "viver a sua vida". Não sendo possível, antecipadamente, delimitar de forma clara os saberes instituídos, saberes públicos, saberes desligados dos seus produtores e dos seus utilizadores, e dos conhecimentos subjetivos, que relevam do pensamento privado; também não faz sentido, para o autor, reconhecer a existência das duas categorias como representações diferentes.

pensamento do professor, quer dizer, por uma atividade constante de compatibilização de conhecimentos diferentes e de interesses em situações educativas imprevisíveis e voláteis, que o obrigam "a ensaiar mentalmente formas alternativas de conceptualizar e responder às situações com que se confronta(m)" (Calderhead, 1987). Uma atividade complexa, caracterizada por processos ativos de observação, análise, interpretação e tomada de decisão em contexto, para a qual o docente canaliza todo o seu conhecimento (de áreas e fontes diversas), revelando-se uma atividade criadora (Lessard, 2009) e emancipatória (Sanches, 2004). Conceber que tudo em educação pode ser racionalmente preparado e justificado *a priori* não só não é compatível numa atividade que põe em relação seres humanos, como, igualmente, não é compatível com a dinâmica social, conflitual, inovadora e concorrencial em que a escola se integra. Ser professor na sociedade atual não significa apenas transmitir bens culturais, científicos ou técnicos no espaço estrito e privado da sala de aula, ou mesmo da ação dentro de uma escola. As novas realidades que se impõem no espaço das vivências quotidianas da escola, como a marginalidade, a falta de perspetiva de futuro e o conflito levantam novos desafios aos professores. Desde logo, afigura-se que a prática tal como ela é definida segundo o modelo tecnológico não permite dar resposta a esta nova realidade societal, tornando urgente um outro modelo que dê relevância aos modos de saber que tenham em consideração a inteligibilidade das práticas sociais em que a subjetividade dos atores se torna central.

É isso que pretende demonstrar Calderhead (1987) ao debruçar-se sobre o trabalho do professor partindo da metáfora de "ensinar como uma atividade reflexiva, pensante", em que se acentua o professor como um profissional detentor de conhecimentos especializados adquiridos durante a formação e a experiência. Para tal, compara a atividade docente a outras atividades profissionais, tais como a medicina e a advocacia, pois, segundo ele, o professor tal como esses profissionais possui conhecimento formal em diversas áreas, aliado ao conhecimento adquirido pela experiência: se o médico ao conhecimento formal alia o conhecimento sobre o comportamento dos pacientes e a observação de sintomas, o professor adquire conhecimentos sobre *curriculum*, métodos de ensino, conteúdo, comportamento das crianças e outros, os quais se completam com a informação resultante da experiência de trabalho em numerosos contextos e com diferentes materiais. Não existem, para ele, dúvidas de que os professores efetivamente utilizam os seus conhecimentos de especialistas no seu dia a dia de trabalho, e do "ensinar como uma atividade

profissional". Uma outra característica comum a estas atividades profissionais é a de todas serem orientadas para o interesse dos seus "clientes", sejam eles doentes ou alunos. Sublinhe-se, ainda, o facto de no caso dos professores a situação não ser totalmente clara, pois se o fim último é a educação dos seus alunos, na prática ele responde perante diversas pessoas e entidades (pais, direção, decisores políticos, inspetores, etc.), as quais podem influenciar a sua conceção de boa prática ou, simplesmente, condicionar as condições de execução do seu trabalho. Aliás, não existindo consenso sobre o que é uma boa prática, é de esperar contradições entre estas, mas também entre estas e as crenças individuais do professor.

Outra das características do trabalho docente, comum às atividades profissionais apresentadas, prende-se com o facto de muitos dos respetivos problemas profissionais serem complexos e ambíguos e obrigarem ao uso do conhecimento de especialista para proceder à sua análise e interpretação, avaliando e tomando decisões à medida que surgem, no caso do professor sempre a pensar no interesse dos seus alunos. Mas também aqui o trabalho do professor apresenta particularidades. Se os advogados decidem em face dos factos quais os melhores argumentos, o professor enfrenta situações complexas e imprevisíveis marcadas, na maior parte dos casos, por um conjunto diferente e diverso de incidentes para gerir. Ou seja, os professores enfrentam não só necessidades diferentes como, normalmente, algumas das suas decisões são tomadas no momento procurando um compromisso entre múltiplos custos e benefícios. Estes exemplos revelam a especificidade do trabalho do professor que exige o uso do seu conhecimento para enfrentar uma "barragem constante de situações complexas" (Calderhead, 1987: 3). Do apresentado sobressai, igualmente, que, ao contrário das outras profissões, ensinar é uma atividade marcada pelo pouco espaço para reflexão e produção de conhecimento na ação de suporte à sua análise e interpretação, dada a urgência das tomadas de decisão. Daqui resulta uma quarta característica da atividade docente profissional, o desenvolvimento de competências para a ação adaptadas ao contexto, só possível através de uma prática repetida e refletida. O conhecimento especializado do profissional docente (sobre crianças, *curriculum*, materiais, organização da sala de aula e estratégias de ensino) permite-lhe perceber características significativas do seu trabalho e responder-lhes: para estabelecer a relação com os alunos, para gerir a aula, para decidir qual a melhor forma de ensinar algo ou como manter o interesse dos alunos. O seu conhecimento e experiência ligados à sua prática permitem-lhe, por exemplo, aperceber-se da desatenção de um aluno e interpretá-la

como um caso de dificuldade de entendimento, ou interpretar a agitação da turma durante a aprendizagem de um conteúdo como uma desadequação da estratégia definida inicialmente, e que o obriga a repensar no aqui e agora. No entanto, este é um conhecimento que está por vezes inacessível aos professores, porque eles podem-no demonstrar na prática, mas não conseguem verbalizá-lo (ou seja, ter consciência dele).

CAPÍTULO II – O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

1. A investigação sobre o pensamento do professor

Um dos objetivos fundamentais do movimento de profissionalização da atividade desempenhada pelo professor é o de construir e legitimar um conhecimento profissional que "parte da renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (Tardif, 2000: 8). Este interesse em identificar e compreender o conhecimento dos professores levou ao desenvolvimento de muitos trabalhos que, sob a designação de "pensamento do professor", desde os anos 80 fortaleceram uma linha de investigação que ajudou a compreender o mundo complexo, pessoal, idiossincrático e situado dos saberes do professor. O caminho percorrido tem sido marcado por abordagens e metodologias diversas, geradoras de controvérsia e de críticas que enriqueceram o debate sobre "conhecimentos e saberes dos professores".

Para o desenvolvimento da investigação sobre o pensamento e ação do professor, contribuiu de forma determinante a mudança de paradigma de referência dominante na compreensão e explicação dos fenómenos no âmbito das Ciências Sociais. Da crítica e oposição ao paradigma positivista e às abordagens behavioristas, no que Santos (1989) designa de "colapso do consenso positivista", surge uma nova forma de olhar para a realidade social, em que a dimensão subjetiva e o papel dos indivíduos enquanto atores na/da realidade social são considerados fundamentais para a compreensão dos fenómenos sociais. No entender de Santos (1989), surge uma conceção pragmática do conhecimento científico, crítica da explicação causal por considerar "que esta é incapaz de entender a ação humana" (Santos, 1989: 42). Uma postura epistemológica que, centrando-se no "retorno do ator"[7], valoriza a observação e a descrição dos factos, reconhece e aceita a existência de uma multiplicidade de pontos de vista.

Os estudos iniciais sobre o pensamento do professor, seguindo a perspetiva positivista das ciências naturais, foram criticados "pela sua linearidade, segmentação e estreiteza de âmbito, e pela insuficiência em captar o lado escondido do ensino"

[7] O reconhecimento do papel ativo do indivíduo como ator social, com racionalidade própria (numa linha weberiana), decisor ativo e não sujeito passivo, torna-se central na compreensão dos fenómenos. Contudo, como refere Touraine na sua "teoria da ação histórica", o sentido da ação não decorre única e exclusivamente das regras do sistema social, nem pode ser reduzido às intenções dos indivíduos enquanto atores, mas resulta da articulação da relação ator/sistema (Touraine, 1984).

(Sanches & Jacinto, 2004: 135), fortemente subjetivo, tácito e não explícito. Ao ignorar esta dimensão do universo do pensamento dos professores, os estudos efetuados foram considerados como tendo contribuído pouco para a compreensão da profissão docente e, em particular, para caracterizar o conhecimento dos professores e o aprender a “”ser professor”.

Ao analisar a evolução da investigação sobre esta temática (Carter, 1990, Mesa, 2001, Sanches & Jacinto, 2004), podem identificar-se duas fases na investigação sobre o ensino como atividade de pensamento: a primeira considerada de carácter exploratório, abrangendo as décadas de 70 e 80, caracterizada por alterações epistemológicas com fortes implicações na forma de olhar e questionar a profissionalidade docente, que se vão refletir nos estudos da década de 90 marcada pela consolidação e aprofundamento do trabalho de investigação neste domínio. Este segundo período é marcado igualmente pelo aprofundamento “do debate epistemológico em torno de questões fundamentais: a dinâmica entre teoria e ação, investigação e prática, papel da reflexão sobre as práticas e formas de disseminação dos resultados.” (Sanches & Jacinto, 2004: 135)

Outros autores apontam esta opinião sublinhando que, durante a primeira metade do século XX, a essência e a natureza do conhecimento dos professores foi pouco problemática, considerando-se que ser professor implicava conhecer bem os conteúdos a ensinar e ter algum conhecimento de prática pedagógica (Carter, 1990; Borges, 2001; Mesa, 2001; Monteiro, 2001; Puentes, Aquino & Neto, 2009). O domínio do paradigma positivista levou os investigadores a procurar produzir conhecimento sobre o ensinar, de acordo com os critérios de cientificidade das ciências experimentais e de distanciamento entre o investigador e o objeto de estudo, com o objetivo de definir conhecimentos gerais que pudessem ser prescritos a todos os professores. Mais preocupados em construir leis gerais (universais) aplicáveis a todos o que desejassem ser professores (conhecimento formal, proposicional), ignoraram, por considerarem irrelevantes, as questões relativas à relação teoria/prática, às características dos contextos e aos juízos e valores dos sujeitos. A este propósito, Zeichner (1983 cit. in Calderhead, 1993) refere que o paradigma behaviorista apenas estava interessado em definir um conjunto de competências técnicas que pudessem ser aprendidas e praticadas pelos estudantes futuros professores.

Efetivamente, durante o primeiro período de investigação, os estudos vão centrar-se sobre o ensino eficaz, ou seja, na identificação e catalogação dos comportamentos e estilos de ensino que deviam levar a uma aprendizagem com sucesso

(Carter, 1990; Tom & Valli, 1990; Mesa, 2001, Monteiro, 2001; Sanches & Jacinto, 2004). Este período é dominado pelo paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual a eficácia da prática profissional do professor na sala de aula seria possível mediante a construção de um conhecimento profissional pelos resultados dos estudos de carácter empírico, e pelas generalizações que daí decorrem, totalmente independente de valores e contextos. Estes conhecimentos deveriam permitir a criação de um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir na formação de professores de forma a garantir a formação de profissionais eficazes.

Ser professor significava ser um técnico que aplicava saberes produzidos por outros, os saberes científicos, cabendo-lhe o papel de gestor de comportamentos centrado na sua função principal: organizar de forma eficaz os processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos (Mesa, 2001; Monteiro, 2001). Fatores como o contexto, os saberes que não os de conteúdos e os aspetos subjetivos da relação professor-alunos eram, segundo Borges (2001), "obscurecidos por um conjunto de variáveis comportamentais do professor e seus 'efeitos imediatos' sobre os alunos" (2001: 2).

Em síntese, podemos dizer que o pensamento dominante neste período caracterizava-se:

- no plano profissional

- pela separação investigador/professor – o conhecimento é produzido por investigadores externos (ligados ao meio académico), cabendo ao professor a sua aplicação.

- pela perspetiva da racionalidade técnica – em que o professor é, fundamentalmente, um técnico que aplica conhecimentos (ensina conteúdos e resolve problemas): professor consumidor.

- no plano da investigação

- pelo domínio do paradigma de investigação processo-produto.

- pelo predomínio dos métodos quantitativos (estudos de correlação e experimentais).

Estas conceções rejeitavam a visão do professor enquanto ator no processo educativo, que " lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não

sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contacto com a prática", silenciando as vozes dos professores e impedindo o seu desenvolvimento profissional (Richert, 1987 cit. Carter, 1990: 300).

Na sequência dos questionamentos e das críticas à visão positivista, no final da década de 60 ganha visibilidade uma nova perspetiva de análise ou paradigma de investigação denominado interpretativo (Tom & Valli, 1990), segundo o qual conhecer implica apreender e compreender os significados que os atores sociais têm e atribuem às situações e acontecimentos que ocorrem em determinados contextos.

Inicia-se uma segunda fase da investigação sobre o pensamento do professor que, marcada por aquela alteração de paradigma, passa a olhar os professores de forma diferente: deixam de ser vistos como meros objetos de conhecimento ao ser-lhes reconhecido um saber próprio para o qual enquanto sujeitos contribuem. No plano profissional e da formação, abrem-se as portas à racionalidade prática e à racionalidade crítica. Abandona-se uma visão redutora da profissão docente, porque limitada ao exercício de comportamentos considerados eficazes para o ensino-aprendizagem, e assume-se a complexidade da atividade docente, considerando-se novas questões que vêm abrir o horizonte da investigação neste domínio "iluminando um mundo desconhecido, embora bem influente nas componentes visíveis da práxis docente" (Sanches & Jacinto, 2004: 135) e, também, da formação. As perspetivas interpretativas e críticas, ao dar "voz aos professores" (Goodson, 1992), concedem-lhes um lugar central na produção do conhecimento sobre "aprender a ensinar"/ "aprender a ser professor", a partir da prática. Assiste-se a uma inversão na posição e no papel do professor na construção da sua profissionalidade: de um conhecimento sobre ensinar, elaborado por investigadores académicos (teoria) com o objetivo de prescrever a forma eficaz de agir na sala de aula (aplicação da teoria à prática), para o reconhecimento do saber que os docentes possuem sobre a sua atividade (conhecimento prático, pessoal), extraído das suas representações, do descobrir das suas teorias implícitas sobre o ensinar (os alunos, o *curriculum*, o material, sobre si mesmos) (Carter, 1990; Mesa, 2001). Os professores passam a ser vistos como atores/produtores de conhecimento – autores de uma racionalidade prática - e como profissionais reflexivos intervenientes no processo de produção de conhecimento sobre o ensinar e, consequentemente, sobre o seu conhecimento profissional,[8] eventualmente autores de uma racionalidade crítica.

[8] Outro aspeto importante desta fase prende-se com o facto de o paradigma crítico se centrar nos valores, chamando a atenção para a importância de se compreender as forças sociais, económicas e políticas que estão na base do

Esta perspetiva rejeita a visão dos professores como agentes de um sistema todo-poderoso e considera-os atores dotados de recursos cognitivos e sociais, atores centrais para o trabalho educativo institucional.

A procura de respostas às perguntas sobre o que conhecem os professores, que conhecimento é importante e essencial para ensinar e quem produz esse conhecimento, levou à consideração de um tipo de conhecimento designado de prático. Os novos estudos centrados no professor e no seu pensamento (*teacher thinking*), independentemente da diversidade de orientações teóricas e metodológicas, tinham em comum a preocupação com os modos como o conhecimento é adquirido e usado pelos professores e as circunstâncias que afetam a sua aquisição e utilização (Calderhead, 1987), traduzindo-se em linhas de investigação que, pela sua diversidade, permitiram obter um conhecimento científico "mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional de ensinar." (Mesa, 2001:57)

Este tipo de conhecimento procede do trabalho de investigação sobre o que o professor pensa, resultado do seu trabalho individual ou colaborativo entre professores e investigadores especializados. Ao longo da década de 90, esta linha de investigação diversificou-se e aprofundou-se reunindo uma diversidade de olhares disciplinares. Para isso, contribuíram as teorizações vindas da perspetiva interacionista-subjetivista para o estudo dos saberes do professor, nas suas diferentes abordagens: da fenomenologia (com a sua análise das experiências individuais e do conhecimento adquirido através dessas experiências), da etnometodologia (com o seu trabalho sobre a compreensão de como os indivíduos dão sentido ao mundo na sua prática quotidiana), da etnografia (com os estudos sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as representações de professores e alunos nas interações quotidianas) e da ecologia (com os estudos sobre um modelo explicativo do funcionamento da sala de aula). Teorizações que sublinham a conceção de professor como intelectual e construtor de conhecimento, realçando a relevância dos contextos sociais e pessoais, e a força motriz das intencionalidades e das lógicas subjetivas da ação (Gauthier,1998; Sanches & Jacinto, 2004).

O importante papel atribuído ao conhecimento prático pessoal dos docentes na construção do seu saber profissional põe em causa a racionalidade técnica dominante que, como vimos, se limita a prescrever a aplicação dos conhecimentos teóricos e

---

conhecimento, ou seja, de procurar saber a que interesses serve o conhecimento. Nesta perspetiva, o conhecimento é visto como uma construção social em permanente construção, pois fruto dos interesses da sociedade em cada momento histórico-social e económico, servindo interesses dominantes.

técnicos produzidos pela ciência, à prática docente. As situações de trabalho dos professores vividas quotidianamente são diversas, sendo os seus contextos de trabalho marcados pela complexidade e incerteza, obrigando-os a analisar e a tomar decisões que lhes permitam optar pela ação/atividade mais adequada a cada situação. Há o reconhecimento de que a racionalidade técnica só por si, não permite dar conta da especificidade da prática educativa real, mas que o tipo de conhecimento necessário ao exercício da função docente decorre de uma racionalidade prática, cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de trabalho, exigindo tempo e prática (Carter, 1990; Tardif, 2002). Ensinar é um processo ativo em que o conhecimento dos professores providencia a fonte de identificação e interpretação de situações profissionais e o encontrar a sua resposta (Calderhead, 1987: 15).

O reconhecimento dos saberes práticos e das teorias implícitas dos professores coloca-os no papel de produtores de conhecimento. De objeto passam a colaboradores ou parceiros na investigação, como já se salientou, mas, também, o seu desenvolvimento profissional passou a ser perspetivado de forma diferente, deixando de ser produto de algo imposto para serem os professores os agentes na promoção do seu desenvolvimento profissional. Há o reconhecimento de que as teorias científicas e as ações racionais apenas constituem uma parte do que fazemos, e que elas existem, coexistem e interpenetram-se com tudo o que resulta da experiência pessoal e profissional, em que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas tem tanta ou mais importância na construção de uma "teoria pessoal profissional docente". Tudo é importante, os saberes científicos, as emoções, as experiências, as crenças, as aspirações e, também, os receios da pessoa do professor (Perrenoud, 1993). A investigação produzida, nomeadamente, sobre professores experientes tem revelado que o professor ao planear e executar o seu trabalho pedagógico nem sempre o faz de forma racional e linear, mas é mais marcado pela criatividade na procura de solução para os problemas pelo recurso a um conjunto diversificado de saberes (sobre aprendizagem, estratégias, interesses e dificuldades dos alunos, materiais, etc.) que de forma interativa o levam à construção de "uma conceção de atividades ou de conjuntos de atividades na sala de aula" (Calderhead, 1993:15).

O estudo do conhecimento profissional, passando a integrar a dimensão subjetiva e os saberes construídos pelos docentes na sua prática de ensino, centra, agora, toda a atenção na partilha de conhecimentos, na reflexão sobre a prática e na articulação das filosofias pessoais dos docentes. Cresceu o interesse em estudar as atividades dos

professores como forma de procurar compreender as suas teorias implícitas e como estas afetam os seus desempenhos, e encontrar um novo caminho para a promoção da qualidade das suas ações profissionais (Marland, 1995).

Este foi, sem dúvida, um salto paradigmático na construção do conhecimento sobre o ensinar, que se caracterizou:

- no plano profissional

- pelo professor investigador (individualmente ou em parceria com um investigador) – reconhecimento do saber dos professores e da necessidade de diálogo com estes para a construção do conhecimento sobre ensinar.

- pela perspetiva da racionalidade prática – o professor como profissional reflexivo, construtor de significados diferentes dos que resultam da investigação.

- no plano da investigação

- pelo domínio do paradigma interpretativo e construtivista.

- pelo predomínio dos métodos qualitativos, de que são exemplo a narrativa, a observação, os estudos etnográficos, o estudo das imagens e das metáforas.

Esta mudança de paradigma na investigação do saber docente pode ser vista, segundo Bonafé, como um "movimento paradigmático", que permitiu "conhecer a esterilidade da pretensão de um conhecimento científico e tecnológico que oriente a atuação dos professores e que cria situações artificiais entre o conhecimento de uns e a prática de outros e reproduz a dicotomia 'conhecer-fazer' na prática docente" (1995 cit. Mesa, 2001: 55).

Seguindo esta linha paradigmática, e tirando partido da paz na "guerras de paradigmas" (Gage cit. in Sanches & Jacinto, 2004), a que já se aludiu, os estudos sobre o conhecimento dos professores vão desenvolver-se marcados pelo cruzamento e interpenetração de perspetivas e consequente enriquecimento metodológico, mais adequado aos problemas em estudo. A complexidade do objeto de estudo reflete-se na diversidade de metodologias e de processos de recolha de informação: estudos de caso (singulares e múltiplos), estudos etnográficos, autobiografias, narrativas, investigação-ação, estimulação de memória, histórias de vida, diários, observação de aulas e realização de entrevistas, análise de protocolos e análise documental, são alguns

exemplos. A evolução dos estudos sobre o saber dos professores é marcada numa fase inicial pela definição deste tipo de conhecimento como um conjunto de crenças consistente, e numa segunda fase é substituído por uma visão que reconhece o saber dos professores como complexo e inconsistente, perspetivando-o como uma estrutura interpretativa, ou séries de teorias implícitas pelas quais os professores atribuem sentido ao meio e orientam as suas ações nele (Zeichner, Tabachinick e Densmore, 1987). As investigações sobre este conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores, possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática.

A diversidade conceptual e metodológica que marca esta linha de investigação se expressa por um lado a crescente atenção dada aos saberes dos professores enquanto objeto de estudo (que tem procurado olhar para aspetos, dimensões e características diferentes visando dar conta da sua complexidade), por outro revela a dificuldade em definir uma epistemologia da prática unificadora, bem constituída (Borges, 2001, Carter, 1990). Esta opção por uma perspetiva diversificada e exploratória para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática é a mais adequada, pois evita abordagens redutoras sobre o 'pensar sobre o ensinar' e o 'aprender a ensinar' (Calderhead, 1987, 1993). Estava definitivamente desacreditada a visão dogmática de que aprender a ensinar significa apenas aprender e aplicar a teoria (Marland, 1995). Ensinar é, acima de tudo, uma prática em que "a reinvenção de atividades e respetivo material é um elemento importante no enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional (Perrenoud, 1993:48). E aprender a ser professor ou ainda, a construção do professor não se faz "por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*" (Nóvoa, 1991a: 23).

Ao definir-se desta forma o professor, como ator, com capacidade reflexiva e de construção de saber, ser-se um docente profissional é ser capaz de fazer e de se observar fazendo, para construir os saberes da sua prática (Develay, 2004). Enquanto adulto que aprende, o professor reflete sobre os objetivos e práticas, mas, também, sobre os valores e contextos sociais em que estes ocorrem através de uma ação reflexiva. O trabalho de reflexão desenvolvido pelos docentes é encarado como um processo de aprendizagem que lhes permite questionar não só as suas competências emocionais e cognitivas, mas também os valores pessoais e profissionais que dão suporte à sua prática profissional (Day, 2001, 2008).

Por outro lado, Hargreaves (2001) sublinha, ainda, a importância da dimensão emocional para a compreensão do trabalho do professor. Ensinar é uma forma de trabalho profundamente emocional, pelo que é incompatível com uma visão do trabalho do professor estritamente técnica (Hargreaves, 2001, 2005; Grimmet, Dagenais, D'Amico, Jacquet, Ilieva, 2008; Nóvoa, 2008). Para aquele autor, as políticas educativas, se querem ter sucesso, não podem ignorar as emoções do ensinar e de quem ensina, e que se refletem na forma de os professores se apropriarem (ou não) e de aplicarem (ou não) as mudanças que se pretende implementar: as iniciativas hiper-racionais alienam, enfurecem, causam frustração ou tristeza naqueles que são obrigados a implementá-las, afetando a forma como os professores se veem como profissionais (Grimmet, Dagenais, D'Amico, Jacquet, Ilieva, 2008). Sendo a pessoa um elemento fundamental nas profissões relacionais complexas, ela é o principal instrumento de trabalho, pois que é "com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los" (Perrenoud, 1993: 180). Num claro reconhecimento de que o comportamento do ser humano "é uma mistura, em proporções variáveis, daquilo que chamamos o *pensamento racional* (…) e desses *impulsos irracionais*, ou antes, fora do racional, que são movimentos da mente e da sensibilidade, induzidos por fatores subtis provenientes da circunstância" (Moles, 1995: 20).

A prática emerge como um espaço formador fundamental na construção da identidade profissional, ao permitir ao professor aprender a lidar com situações complexas, inesperadas, transitórias e variáveis. O conhecimento construído por esta via manifesta-se através de um saber e de um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho quotidiano, em que os professores se revelam, e assumem, como "produtores da 'sua' profissão" (Nóvoa, 1992: 28). Quando falamos em ensinar, não falamos de um ofício, mas "de uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas" (Day, 2001: 48), e os professores, profissionais empenhados em melhorar as práticas através da investigação.

Impõe-se o reconhecimento dos saberes práticos dos práticos. Este não pode ser ignorado se se pretende contribuir para uma nova identidade profissional do professor. Reconhece-se a importância de fortalecer o seu poder a partir dos seus saberes profissionais construídos e partilhados na ação, única forma emancipatória da sua identidade (Matos, 2003; Sanches, 2004). A este propósito, Nóvoa refere que " a cultura

profissional dos novos tempos será construída inevitavelmente a partir dos saberes e dos poderes de que os professores são portadores." (cit. in Esteves, 2002: 69). A nova proposta de profissionalização docente passa, então, pelo domínio e utilização "de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade" (Sacristán, 1991: 81). E defende-se como prioritário investir na pessoa e no conhecimento construído na prática, atribuindo-lhe um estatuto de maioridade, no dizer de Dominicé (1999 cit. in Nóvoa, 1992: 25) "devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida (...)". A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica num quadro conceptual de produção de saberes (Nóvoa, 1992).

Esta nova visão do trabalho docente altera a forma de definir a profissionalização docente e a identidade profissional que não mais podem ser vistas como absolutas e imutáveis, mas sim como identidades situadas em que o ser profissional depende de aspetos temporais e espaciais, num projeto contínuo de construção do professor como pessoa e profissional (Nóvoa, 1992; Esteves, 2002, Tardif, 2002, Santana, 2004; Eraut, 1994 cit. in Tardif, 2002;), em que a dimensão subjetiva, pessoal e única do professor como ser humano desempenha um papel determinante. Este aspeto foi realçado por Gonçalves (1992) num estudo sobre a carreira profissional das professoras do ensino primário, referindo "que no respeito pela singularidade intrínseca do vivido de cada sujeito" (p. 167), a carreira profissional não se constrói de "forma linear para cada um e todos os professores" e deve ser compreendida como um processo de formação do adulto-profissional ao longo do seu percurso de vida, entendido como espaço de educação.

Isto significa que, como sublinha Esteves (2002), tal como outras profissões, a profissão docente "não existe como um dado imutável" mas "constrói-se", pelo que "a fixação de critérios gerais ou normas intemporais para a sua definição parece-nos, pois, ser um exercício inútil e, no limite indefensável por falta de sentido" (p. 72).

O reconhecimento do fracasso parcial da educação escolar na promoção do sucesso educativo e escolar, na senda da igualdade de oportunidades, desencadeou o desenvolvimento de um movimento reformista na educação[9] centrado não apenas na

[9] Depois da década de 80 para EUA, Inglaterra, Canadá e Europa Francófona e para América Latina depois da década de 90 (Puentes, Aquino & Neto, 2009).

"escola", mas, igualmente, nos professores. A responsabilização destes profissionais pela crise da escola prende-se com a sua falta de preparação para a profissão, pela ausência de um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente com qualidade e eficácia, associando-se a um movimento de cariz profissional que reivindica um estatuto profissional da educação (Puentes, Aquino & Neto, 2009). Defende-se uma requalificação profissional dos professores que passe pela compreensão e identificação da especificidade dos saberes docentes, construídos e interiorizados através dos processos de socialização, como forma de definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional. Com isto, pretende-se "fortificar o poder dos professores" legitimando-o não num "poder retórico, mas num poder que radica nos seus saberes profissionais partilhados nos contextos das comunidades de prática; saberes construídos contra e apesar das retóricas que tendem a minimizá-lo e a excluí-lo", ou seja, um "poder construído na ação" (Sanches, 2004: 53).

2 – Da importância do saber experiencial na construção do saber dos professores

Os diversos autores que contribuíram para a compreensão dos saberes do professor, se bem que nem sempre utilizando a mesma terminologia, ou usando-a com sentidos diferentes, revelam a importância incontornável da dimensão subjetiva e da prática, bem como da especificidade do contexto de trabalho do professor na construção do seu saber profissional. Um saber que Zeichner refere não ter dúvidas quanto ao seu valor: "Do meu ponto de vista, a teoria pessoal de um professor sobre o porquê da aprendizagem da leitura funcionar melhor ou pior do que o planeado, na sala de aula, é tão teoria como as teorias públicas sobre o ensino da leitura elaboradas nas universidades: elas devem ser avaliadas pela sua qualidade, mas todas elas são teorias sobre a concretização de objetivos educativos." (citado por Mesa, 2001: 62)

Ao referir-se à importância do saber prático do professor e ao seu papel decisivo na construção de um saber profissional, Sacristán (1991) define a própria educação como uma prática que decorre em contextos reais, plena de intenções e de interpretações subjetivas dos atores sociais envolvidos. Assim, para o autor, ensinar consiste na utilização de "esquemas práticos"[10], e a prática assume-se como o somatório dos "esquemas práticos" utilizados, de forma flexível, pelos professores, adequando-os à

[10] Rotinas orientadas para a prática.

diversidade das características das situações de sala de aula. Os esquemas práticos, por sua vez, constituem-se em "esquemas estratégicos" que funcionam como reguladores da ação e extravasam as situações concretas. Os esquemas estratégicos não se reduzem a "frações de conhecimento provenientes de disciplinas ou de investigações concretas, mas assumem-se como instrumentos globalizadores de saberes e de ações" (p. 81), expressando a capacidade dos professores para articular ideias e prática após a análise e avaliação de uma situação concreta. O trabalho do professor em termos de qualidade, para Sacristán será tanto maior quanto maior for a sua capacidade para inferir "esquemas estratégicos" de "ideias gerais" e, por sua vez, de escolher, associar e inventar "esquemas práticos" particulares para desenvolver o "esquema estratégico". A profissão docente apresenta um cariz de ofício-arte que se exprime num saber fazer em que o papel do professor na sua construção é fundamental.

É, aliás, frequente os professores referirem-se ao seu trabalho como uma arte, o que também tem sido ignorado, numa clara sobrevalorização da teoria e desvalorização da arte, com base na divisão trabalho manual, trabalho intelectual, em que a teoria assume a supremacia (Eisner, 1996). Eisner procurou identificar as características da arte presentes na atividade docente, tendo sublinhado que "falar-se sobre a arte de ensinar é falar sobre um aspeto 'real' (verdadeiro) […] uma metáfora intencional para transmitir/comunicar características do ensinar para as quais não temos nome." (1996: 17) Á semelhança dos artistas, longe de reduzir a complexidade têm a tendência para a aumentar ao enfatizar a dimensão individual e a idiossincrasia, em que cada um procura a resposta mais adequada à situação. Assim, para este autor, podemos encontrar no ensinar espaços de arte, como por exemplo a capacidade de utilizar de forma inteligente a sensibilidade para ler o que se passa na sala de aula e transformá-lo em situações e estratégias positivas de aprendizagem ou, ainda, o tirar partido de situações complexas e imprevistas criando situações positivas de ensino-aprendizagem.

Zabalza (1994) argumenta a favor de uma racionalidade prática, construída pelo professor, que escapa às regularidades da ciência e às prescrições da tecnologia e resulta do diálogo entre diferentes tipos de racionalidade: o que ele sabe, o que sabe fazer, o que o bom senso aconselha face a uma situação. Esses saberes do professor são o que Zabalza designa de "constructos", os sistemas de noções e conceções que, interagindo entre si, permitem aos docentes explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade, refletindo a sua visão da realidade.

Dentro da mesma linha de pensamento, Raymond & Lenoir (1998) distinguem "savoirs enseignants" de "savoirs sur l'enseignement", para diferenciar os saberes pessoais e particulares dos professores dos saberes teóricos cuja fonte não advém da sua experiência, mas de uma formação teórico-académica. Ao falar de "savoirs enseignants", estes autores referem-se aos saberes próprios dos professores, saberes apropriados por estes, transformados e reconstruídos pela experiência profissional, também designados de saberes da experiência, saberes práticos ou saberes pessoais.

A importância do saber experiencial na construção do saber docente leva Van der Maren (1995) a definir o saber profissional docente como um "saber estratégico" ou "saber para a ação", a que Mialaret (1996) chama de saber de ordem praxiológica. O saber docente situar-se-á entre o "saber aplicado" e a "práxis", na imbricação da conceptualização do repertório de sinais dos atores com a atualização do "saber aplicado" numa situação educativa.[11] Contudo, Van der Maren sublinha o carácter não totalmente racional do saber profissional dos professores, sendo que "só se poderá elaborar uma práxis e dizer coisas inteligentes da prática desta profissão quando um dia se aceitar que nunca se explica completamente porque e como se continua a fazê-lo" (1995: 56).

Reconhecendo o papel ativo do professor na construção do conhecimento e da sua profissionalidade, Eraut (1994) chama a atenção para a especificidade da natureza contextual do conhecimento do professor e dos conhecimentos envolvidos que implicam olhar para lá da distinção entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Para ele, o saber docente assumirá características de objetividade e de subjetividade específicas, resultado da interação de diversos tipos de conhecimento e da forma como estes são adquiridos e usados pelos docentes. Eraut (1994) afirma que, se o conhecimento se constrói pela experiência, ele depende, igualmente, da forma como o professor o adquire, seleciona e interpreta, pois, se o conhecimento faz "parte do currículo por ter sido considerado por alguém relevante para a prática profissional, aquele só se torna efetivamente parte do conhecimento profissional se e quando for

[11] O autor define a existência de cinco saberes: *saber científico* (enunciados gerais sobre uma realidade que se pretende que sejam universais – saber dos cientistas); *saber prático* (saber singular que inclui o ser humano com o seu sistema de valores, constitui uma visão sincrética sobre um sistema de relações entre ações e sinais observados e não explicados – saber dos artistas); *saber aplicado ou saber técnico* (operacionalização do saber cientifico, só é eficaz para construir objetos cuja estrutura não se modifica e que se rege apenas segundo regras fixas inalteráveis perante o imprevisto); *saber praxiológico ou <u>práxis</u>* (reflete a prática, permite a sua transmissão e os ajustamentos à realidade concreta, mas preserva as tradições práticas, não é crítico nem revoluciona a prática); *saber estratégico* (saber intermédio entre o saber aplicado e o saber praxiológico – é constituído pela práxis e por uma atualização do saber aplicado, ou seja, em que se estabelece a correspondência entre comportamentos observáveis que orientam a ação e os parâmetros e modelos do saber aplicado).

utilizado com objetivo profissional" (p. 120). Assim, este autor recusa a ideia de apenas haver um tipo de teoria, a "teoria científica", e argumenta em defesa da existência de diversos tipos de teorias, que ele define como "teorias em sentido público" e "teorias em sentido privado". As primeiras são aquelas que estão publicadas e são objeto de discussão e crítica pública; as segundas são as ideias que existem no pensamento das pessoas e que são por estas mobilizadas na interpretação ou explicação da sua experiência. As teorias privadas resultam em parte de conhecimento científico e em parte de fontes diversas como a biografia institucional, as experiências pessoais exteriores à escola e as experiências de formação, entre outras. Assim, a "teorização" docente resultará quer da utilização de teorias públicas, quer da construção e reformulação das teorias privadas. Esta abordagem, segundo Esteves (2002), teve o mérito de reconhecer que a "teoria" engloba teorias científicas e teorias implícitas, o que se revela particularmente importante para a identificação, análise e compreensão dos saberes dos professores.

Ao relevar a importância da prática na construção dos saberes dos professores, Perrenoud (1993) argumenta que estes não têm teorias ou receitas, mas as suas práticas reais decorrem de ações espontâneas ou de rotinas interiorizadas. Utilizando o conceito de *habitus*[12] de Bourdieu, Perrenoud sublinha que os professores utilizam todo um conjunto de saberes, que funcionam como caixa de memória de informações e experiências, mais precisamente, como matrizes de leitura, interpretação e decisão das situações educativas. O *habitus* enquanto 'gramática geradora de práticas' integra quer rotinas, quer esquemas operatórios de nível elevado, pelo que a aparente improvisação do professor não significa repetir automaticamente, mas tem sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto (Perrenoud, 1993: 40). Logo, a prática pedagógica do docente no espaço de sala de aula não resulta nem de uma teoria, nem de conjunto de receitas, mas do trabalho de transformação integradora de toda a informação que o professor detém (o que acontece, o que pretende fazer, o que é possível fazer ou deveria ser feito). Como tal, para Perrenoud, o saber docente revela-se

[12] Bourdieu define *habitus* como "esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" ou ainda " esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona, em cada momento, como uma *matriz de perceções, de apreciações e de ações,* e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza" (Bourdieu, 1972). O autor sublinha que a noção de habitus dá "conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes" enquanto "princípios geradores de práticas distintas e distintivas" (2001: 9).

nas situações de trabalho na sala de aula, em que a imprevisibilidade deste contexto e da interação dos e com os alunos coloca em causa a planificação previamente estabelecida e obriga o professor a recorrer ao seu "habitus" e às suas características pessoais para agir, procurando ajustar os saberes quer formais, quer pessoais, organizando-os de forma adequada à situação (Perrenoud, 1993, 1998)[13]. Porque a resposta encontrada tem sempre " uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação (…) mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto" (Perrenoud, 1993: 40). Um processo que Schön (1991) designou de construção de "conhecimento experiencial", resultado do trabalho de reflexão do professor "na ação" e refletindo os acontecimentos e as experiências do seu percurso pessoal e profissional. Os docentes possuem "teorias da ação" inter-relacionadas, que explicam e justificam a sua prática (Day, 2001: 50), as quais são constituídas por *teorias perfilhada que* lhes permitem justificar e descrever o que fazem, e *as teorias-em-uso*, que correspondem ao que efetivamente eles fazem, ou seja, a forma de concretizar as *teorias perfilhadas*. Entre ambas as teorias podem existir inconsistências e mesmo contradições (entre o que ele diz que faz e o que realmente faz), sem que o docente tenha consciência (Day, 2001).

Para outros autores, como Ruthven e Goodchild (2008), o conhecimento que o professor desenvolve através do processo de reflexão e de resolução de problemas práticos que usa para concretizar a prática quotidiana da profissão define-se como *conhecimento craft*. Se bem que possa ter como fonte o saber académico, este é, na sua essência, um conhecimento que decorre da prática e que, orientado para ação, se constrói/cria/nasce no decurso da prática de ensinar: resolvendo problemas, experimentando e refletindo sobre a prática.

Ao referir-se ao saber prático dos professores, Tardif define-o como a forma de estes transformarem "as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua prática", sublinhando que "estes saberes experienciais não são saberes como os outros; são, pelo contrário, formados a partir de todos os outros, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência." (2002: 55). Por outras palavras, o professor constrói "a sua identidade profissional, alicerçada num saber profissional que resulta da dialética entre o conhecimento teórico e

[13] O autor argumenta a favor de uma formação de professores centrada na formação do habitus mediante o recurso a dispositivos de formação que fomentem nos docentes/formandos a tomada de consciência e o trabalho sobre o seu habitus (Perrenoud, 1998)

o saber experiencial, dia a dia vivenciado e construído (...) num processo permanente de ser e tornar-se professor" (Gonçalves, 2009:95).

O reconhecimento de um conhecimento pessoal prático do professor centrado nos saberes dos professores, que resultam da compreensão pessoal que estes têm das circunstâncias práticas em que trabalham (Feiman-Nemser & Floden, 1986), assenta na assunção de uma racionalidade prática por oposição à racionalidade técnica do conhecimento académico, a que se fez referência anteriormente. A especificidade desta realidade prática, marcada, pela já assinalada, incerteza e imprevisibilidade, leva os docentes a realizarem interpretações e a tomarem decisões com recurso a um pensamento prático que escapa à rigidez e normatividade das leis gerais de carácter formal. Quando questionados sobre o porquê do seu agir, os professores socorrem-se de explicações que têm por base saberes que não aprenderam na sua formação formal, mas antes decorrem das aprendizagens ligadas às suas experiências pessoais e à sua interpretação pessoal, fundamentalmente conectadas à escola. Estas experiências criam estruturas interiores de referência, que integram crenças sobre os objetivos educativos, sobre os alunos, sobre a aprendizagem, sobre o que é ser professor e o que é ser bom ou mau professor, com base na interpretação das situações vivenciadas no passado. Estes esquemas assumem a forma de uma teoria, que modela a ação do professor na sala de aula, a qual, possuindo algum carácter preditivo, lhe permite identificar situações e variáveis, e responder de forma racional para alcançar com sucesso os objetivos definidos (Marland, 1995). A profunda imbricação com a experiência leva a que se designem de teorias para a ação ou teorias práticas os esquemas interiores dos professores, resultado dos seus esforços para dar sentido às suas experiências e criar uma base de ação eficaz na sala de aula. São *esquemas de ação* para uns (Perrenoud, 1993) ou *regras de ação* para outros (Clemente & Ramírez, 2008), dos quais o professor não tem consciência (não sabe verbalizá-los), permanecendo implícitos. Este facto é uma objeção à construção de uma teoria formalizada, mas não deixa de revelar a existência de níveis de representação e elaboração por parte do professor. Aliás, estudos sobre estas teorias implícitas contrariam a existência de um saber base consensual, homogéneo, mas têm revelado um mundo plural e, por vezes contraditório, de tipos de conhecimento prático individual dos professores e uma heterogeneidade de "culturas de professores" (Calderhead, 1987)[14].

[14] As conclusões de diversos estudos permitem rejeitar a ideia de uma "cultura dos professores" uniforme e homogénea. Os professores não são sujeitos a processos de socialização em contexto uniformes, bem como

Estes saberes não resultam de teorias científicas ou de saberes técnicos, mas são construídos e desenvolvidos, de forma progressiva, a partir do processo de trabalho do professor e dão sentido às situações de trabalho. Pelo que o tempo, a experiência e a prática são essenciais neste processo criativo, pois que "o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido (...) fazendo e refletindo na e sobre a ação" (Gómez, 1992: 112). Um conhecimento denominado de experiencial, produzido e controlado pelo professor, mas um conhecimento não sistematizado e nunca totalmente definido, visto que decorre de condicionamentos inerentes a cada contexto. Tardif (2002) designa este conhecimento de *consciência prática* e de *cultura docente em ação*; para Van der Maren (1995), como vimos, será um *saber estratégico*, saber mediador entre a práxis e o saber aplicado. Estes saberes experienciais incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de "habitus" (disposições adquiridas na e pela prática), segundo Perrenoud (1993, 2002), e permitem ao professor lidar com os constrangimentos e imprevisibilidade das situações educativas. São saberes que se constituem como teorias pessoais (O'Hanlon, 1993) que capacitam o professor para desenvolver observações sistemáticas sobre a sua experiência profissional, encorajando-o a articular vários conceitos no ensinar, ajudando-o em áreas como previsão, avaliação do desempenho e melhoria das ações. São teorias em que as necessidades e valores pessoais se misturam com os valores e necessidades profissionais e, normalmente, tornam-se indistintos para os profissionais que tomam decisões na ação. Torna-se essencial (O'Hanlon, 1993; Day, 2001) para o desenvolvimento profissional dos professores que estes sejam encorajados a desenvolver a sua teoria pessoal ou individual e que tenham consciência da forma como os seus valores pessoais influenciam, contrariam ou emergem face aos valores da cultura profissional.[15]

As rotinas construídas a partir da experiência profissional ilustram os saberes implícitos dos professores (Tardif, 2002). Elas são saberes-na-ação, a "consciência

diferem não só em idade, experiência, características socioculturais, vida pessoal, mas também as escolas em que trabalham, ou por onde passaram, são diferentes, bem como os seus alunos. O que se verifica na realidade é a existência de diversas culturas de professor, com claras implicações no estudo e compreensão de como se desenvolve o saber do professor, por alguns designado de *craft* (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987).

[15] Este autor diferencia teoria *profissional* da educação e teoria *pessoal*. A teoria profissional é criada e perpetuada dentro da cultura profissional e transmitida através da formação académica dos professores. São as teorias que constituem a base de conhecimento e significados partilhados sobre a "cultura" do ensinar. A teoria pessoal é uma teoria individual e única a cada pessoa, desenvolvida através da experiência pessoal de testagem das teorias profissionais nas situações práticas.

prática" (Giddens, 2000[16]), que resulta do conhecimento experiencial da ação que é transformado em formas de agir que possibilitam não só evitar ter de recomeçar sempre do nada, como impedem reflexões demasiado prolongadas, permitindo ao professor decidir, agir e gerir de forma rápida e eficaz nas situações educativas com que se confronta quotidianamente. Isto quer dizer que a "rotinização" de uma atividade assenta num controle da ação com base na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas, as quais não dependem de decisões voluntárias, de escolhas por parte do professor, mas da "interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação" (Tardif, 2002: 206). No entanto, estas permanecem "escondidas" na memória do professor e da consciência discursiva decorrente da dimensão temporal [17], pelo que parte da atividade deste profissional não depende diretamente da sua consciência profissional, ou seja, do conhecimento explícito daquilo que ele faz e é. Efetivamente, o comportamento do professor está de tal forma interligado à sua história de vida (pessoal e profissional), como já aqui salientado, que não tem consciência da sua existência ou, simplesmente, esquece as razões do agir de determinada forma na sala de aula, apesar de as utilizar de forma rotineira como um modelo de ação. Estas teorias práticas, não sendo facilmente explícitas e articuladas por se manterem a um nível implícito, são designadas de teorias implícitas (Marland, 1995), podendo haver consciência da ação, pode não haver teoria da ação: "Podemos agir conscientemente sem ter refletido sobre os pressupostos que lhe estão subjacentes" (O'Hanlon,1993: 244) ou, nas palavras de Perrenoud (1993), os professores confiam "em grande parte em *esquemas de ação*, de perceção e decisão parcialmente *inconscientes*. Daí eles sentirem que ensinam com ' o que são', com a sua personalidade e experiência" (p. 105). O seu carácter tácito e implícito, o ser mais um "fazer" do que um "dizer", desde logo se assume como uma dificuldade na pretensão de construção de um conhecimento base para ensinar, defendido por alguns defensores da profissionalização da profissão docente.

Nas profissões com as características da prática profissional dos professores impõe-se a necessidade de um conhecimento «idiossincrático, situacional, intuitivo,

[16] Consciência prática: o conhecimento tácito que é habilmente utilizado no desempenho de sequências de conduta, mas que o ator não se encontra capaz de formular discursivamente. A monitorização reflexiva do comportamento opera contra o pano de fundo da racionalização da ação – que defino como as capacidades dos agentes humanos para 'explicarem' porque é que agem de uma maneira, adiantando as razões da sua conduta – e no contexto mais 'abrangente' da consciência prática (p. 17).

[17] O professor, com o tempo, esquece todo o processo histórico da sua aprendizagem, interiorizado por cada um, e age de forma "automática", nem sempre consciente do porquê desse agir.

"altamente tentativo"» (Mesa, 2001), dificilmente ajustável às categorias da racionalidade técnica e ao seu conhecimento científico e tecnológico (conhecimento formal). O carácter situacional da atividade docente, o facto de ocorrer em contextos sociais singulares e a inerente imprevisibilidade tornam difícil a produção de conhecimento nomotético sobre o saber prático dos professores. Teorias implícitas e teorias científicas são, claramente, diferentes. Espera-se que as teorias científicas, para além de conceptualmente precisas e justificadas, devam também ser sujeitas à confirmação pública. No caso das teorias implícitas, isso não é possível, elas são a melhor estimativa sobre o que funcionará dado o carácter variável, indeterminado e imprevisível do contexto, o qual, não se podendo reproduzir, não permite a realização de testes de confirmação. As teorias científicas são universais e impessoais, as teorias implícitas são fortemente contextualizadas e pessoais, uma vez que cada uma delas é produto de um indivíduo e reflete a sua história particular e as suas interpretações das situações e momentos que vivenciou. Pensa-se que possa existir algum aspeto que seja comum a todas as teorias implícitas, mas isso não lhes retira o seu carácter idiossincrático e único (Marland, 1995). Acresce, igualmente, que estas teorias resultam das interpretações de uma pessoa sobre experiências que ocorrem num conjunto de espaços muito restritos (os da sua prática docente), dificilmente generalizáveis como, aliás, transparece no reconhecimento por parte dos professores de que o que resulta num contexto de sala de aula pode não ter o mesmo impacto e eficácia em outra situação. Ou seja, há que adaptar a teoria implícita às circunstâncias particulares de cada contexto. Estes factos têm alimentado o debate epistemológico em torno da racionalidade técnica/racionalidade prática, saber nomotético/saberes práticos, teorias pessoais dos professores e teorias dos investigadores. Uma polémica que para Schön não faz sentido e deve ser ultrapassada, partindo de uma conceção de ensinar como um ato de interação-reflexão recíproca:

> Definitivamente, segundo esta perspetiva, os bons professores deveriam ser considerados como investigadores, consistindo a sua investigação na reflexão em e sobre a sua prática. O contributo mais importante dos investigadores educativos deveria ser encontrar formas de colaboração com os professores de forma a aumentar a *sua* prática como investigadores (Schon 1993 in Mesa, 2001: 57).

A proposta deste autor de uma epistemologia da prática assente na racionalidade prática/reflexiva é, aliás, um dos contributos mais importantes para a valorização do conhecimento prático.

Se considerarmos o contributo de Eraut (1994), de reconhecimento da existência de *teorias privadas*, a prática reflexiva do professor constituir-se-á como fundamental no processo de construção dessas teorias, e ser um professor (competente) significa ter e desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992). Reconhecendo-se que o saber docente possui uma certa existência objetiva, racional, que pode ser encontrada nas razões, nos discursos, na linguagem e argumentação dos professores, há que perguntar-lhes o porquê (das causas, dos motivos do seu discurso ou ação) e o como, uma vez que os meios de que se servem têm subjacentes motivos, escolhas e decisões. Mas esta informação não é suficiente para aceder aos saberes dos professores, pois, como salientámos, estes, não tendo consciência deles, não os podem verbalizar. Como tal, o conhecimento do professor deve ser estudado não apenas com base no seu discurso, mas também no seu saber-fazer, observando e descrevendo a sua atividade de forma a "inferir das suas ações as competências subjacentes que a tornam possível." Nas palavras de Esteves, "a reflexividade do professor tanto pode traduzir-se pelo modo como pensa sobre as situações educativas e como exprime, através da linguagem, o seu pensamento, como ser evidenciada através dos seus comportamentos em situações de trabalho" (2002: 101). Dentro desta linha de pensamento, Van der Maren (1995) propõe a teorização crítica das práticas educativas quotidianas (práxis[18] educativa) mediante um processo de investigação que recorra a uma análise reflexiva das categorias interpretativas dos práticos.[19]

Se bem que o contributo do saber experiencial assuma em todos os autores referidos um papel central naquilo que é o conhecimento profissional do professor, há que acautelar leituras simplistas e redutoras da importância da experiência na construção do saber docente. Como refere Day (1999), há que ter sempre presente que a experiência não assume um papel totalizante na aprendizagem do "ser professor", ou seja, aprender na prática direta pode significar experiência, mas não significa necessariamente conhecimento[20] (reflexão, crítica, sistematização, etc.), "até pode ser

[18] Práxis: reflexão e conceptualização sobre a prática.

[19] O autor utiliza a designação de "práticos" para se referir aos professores, opondo-os ao investigador académico.

[20] Conhecimento prático não significa conhecimento praxiológico. Fala-se de desenvolvimento da práxis – de teorização da prática -, quando a experiência se torna conhecimento e desenvolve competências. A passagem da prática/experiência à práxis ocorre através da análise, da reflexão e da avaliação das práticas, por parte do

ignorada[21] e não (...) resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional" (p. 92). Igualmente, a mesma experiência pode ter efeitos diferentes no processo de construção do "ser professor", de indivíduo para indivíduo, consoante seja ignorada ou leve à construção de conhecimento (práxis), o que decorre quer da sua biografia pessoal, quer da sua formação (formal e informal), quer ainda da etapa de desenvolvimento profissional em que se encontra, entre outros aspetos.

Por sua vez, Goodson (2008) adverte do cuidado a ter para não se enveredar por uma linha de análise excessivamente personalista e subjetiva que torna o professor vulnerável a algumas críticas que colocam em causa aquilo que é a sua mais-valia. Uma das críticas decorre da chamada de atenção para o facto de que nem todo o conhecimento prático dos professores é "bom", quer dizer, educativo ou socialmente válido. Goodson (2008) dá como exemplos disto o conhecimento dos professores que justifica a impossibilidade de ensinar turmas de alunos com diferentes níveis de aprendizagem ou que a área das ciências é mais adequada aos rapazes do que às raparigas. É igualmente de evitar o peso excessivo, digamos, totalizador deste conhecimento prático, de cariz artesanal e quotidiano, que "pode afastar o seu trabalho de projetos e empenhamentos morais e sociais mais amplos" (*ibidem*: 216), por exemplo, através do reduzir o trabalho e a formação de professores a meras competências técnicas e pedagógicas. Este redirecionar da profissão e da profissionalização docente teria como consequência o desapossar os professores das questões do poder, mas continuando a responsabilizá-los moralmente por "finalidades e propósitos curriculares que lhes foram sonegados (…) enquanto à sua volta, as ideologias da escolha do mercado, da competição e da gestão autónoma reestruturam de forma iníqua os sistemas educativos" (*ibidem*: 218).

Para evitar estes perigos, o conhecimento profissional dos professores, marcado pela sua ação - reflexiva e experiencial – que aspire a ser promotor de excelência e de equidade na sua prática de ensino, depende do conteúdo do conhecimento prático, dos contextos em que foi aprendido, dos fins que serve e da sua avaliação, reflexão e renovação. Deve, igualmente, encontrar formas de articulação com o conhecimento teórico académico e sujeitar os saberes práticos ao diálogo, à crítica e avaliação pelo

professor, levando-o a construir representações e esquemas abstratos da experiência visando a construção de estratégias inovadoras.

[21] Pode acontecer apenas o acumular de experiência sem nunca a transformar em conhecimento. A experiência por si só não tem qualquer valor em si, mas pelo que ela permite inferir.

grupo de pares, evitando transformar "o conhecimento prático em conhecimento paroquial" (Goodson, 2008: 217).

Se o reconhecimento da importância do conhecimento prático do professor é consensual entre os autores, já a sua designação se apresenta sob formas diversas, como conhecimento pessoal, situado, tácito, implícito, relacional, que explicitam a própria dificuldade em definir este tipo de conhecimento. "É difícil descrever o conhecimento prático. Habitualmente sabe-se como fazer coisas sem se ser capaz de dizer porque o fazem. Além disso, nem os professores nem os investigadores têm um vocabulário adequado para descrever o conhecimento prático, fundamentalmente tácito (…)" (Feiman-Nemser e Floyden, 1986: 510). Numa tentativa de definição mais recente, Carter (1990) descreve desta forma o conhecimento prático: "O conhecimento prático refere-se, genericamente, ao conhecimento que os professores têm das situações de sala de aula e dos dilemas que enfrentam na prossecução das atividades que aí desenvolvem." (p: 291)

As diferentes designações para assinalar o conhecimento prático expressam não tanto divergências insanáveis entre os autores, mas, acima de tudo, formas várias de olhar e abordar o problema, contribuindo com informação diversa sobre o ensinar (Calderhead, 1987, Carter, 1990, Mesa, 2001). Não obstante as diferenças entre os autores, todos estão de acordo quanto ao facto de o conhecimento prático dos professores: a) estar associado à ação dos professores; b) ser moldado pela história profissional de cada professor, integrando intenções e objetivos, bem como as experiências da sua história de vida (Carter, 1990, Raymond e Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Ruthven & Goodchild, 2008).

Tendo presente o exposto anteriormente, podemos dizer que este saber da experiência ou conhecimento prático apresenta as seguintes características (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijaard, Verloop, 2001):

1 – *Saberes adquiridos e construídos na ação* – a "sabedoria" dos professores como resultado da sua experiência pessoal no exercício da sua prática docente;

2 – *Saber orientado para a ação* – um saber usado para tomar decisões e agir na urgência do quotidiano de prática pedagógica.

3 – *Saber contextualizado* – um conhecimento situado num contexto particular (turma, *curriculum*, material, etc.), que varia de país para país e fortemente marcado pelas

preocupações e objetivos dos professores face a esse contexto. De sublinhar o forte impacto da formação cientifica de base (da disciplina que se ensina), mais visível nos níveis de ensino secundário e superior.

5 – *Saberes de natureza ética ou, ainda, de carácter normativo* - ao desenvolver o seu trabalho, o professor toma decisões ou faz escolhas morais com implicações que podem ser imediatas ou de longo prazo, principalmente nos alunos.

6 – *Saberes tácitos e implícitos* – saberes nem sempre conscientes, dificilmente articulados pelos professores, e que se sustentam em práticas culturais ou tradições pedagógicas aprendidas e interiorizadas, durante a formação, no processo de socialização na profissão bem como, de forma particularmente importante, no decurso da sua biografia institucional enquanto alunos.

7- *Saber integrativo/integrador* – é um conhecimento que integra diversas formas de conhecimento, formal, experiencial, bem como normas e valores, cujo processo de integração ocorre no decurso das experiências quotidianas do ato de ensinar e adequando-se a um determinado contexto.

8 – *Saber marcado por crenças* - um saber fortemente influenciado pelas crenças dos professores, sobre valores pedagógicos, sobre formas e estratégias de ensino, que refletem a sua história pessoal e familiar, mas também profissional. Apesar de conhecimento e crenças se interligarem no saber/conhecimento prático, aquelas funcionam como um filtro à luz do qual o conhecimento é interpretado e depois integrado na estrutura conceptual do professor.

A importância da investigação sobre o conhecimento prático dos professores é hoje amplamente reconhecida pelo seu contributo para a compreensão do re/conhecimento do saber profissional docente, nomeadamente, pela valorização do papel do professor na sua construção, considerando-o uma atividade intelectual (Calderhead, 1987; Putnam & Borko,1997; Lessard, 2009).

No final da década de 80, encontramos um amplo campo de investigação, em que os professores emergem como construtores de conhecimentos e de conhecimento profissional, que se desenvolveu profusamente nos anos seguintes, com enfoques, ênfases e metodologias diversos que originaram diferentes linhas de investigação que enriqueceram a investigação sobre o conhecimento dos professores e sobre a

problemática da profissão docente.[22] Para dar conta da ação de conhecer, compreender e saber-fazer inerente à especificidade do trabalho do professor, surge a designação de "saber docente". Com este conceito procura explicitar-se a complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão docente, centrando a atenção do olhar nas relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. Estes são saberes mediados pelos professores criando saberes práticos, que se assumem como relevantes na configuração da sua identidade e competência profissionais (Carter, 1990, Borges, 2001, Monteiro, 2001; Puentes et al. 2009). Este reconhecimento tem implicações na formação de professores, nomeadamente, na organização do *curriculum*, na relação teoria e prática e no peso e forma de aprendizagem na prática, num processo formativo que se deseja dever pautar pelo desenvolvimento de competências reflexivas que propiciem a construção de uma profissionalidade docente e reflexiva (Lessard, 2009). Argumentam alguns autores que o não reconhecimento do conhecimento prático do professor é uma das principais explicações para os fracassos das reformas do sistema de formação no passado (Driel, Beijaard, Verloop, 2001).

Independentemente da forma como este conhecimento do professor é designado e conceptualizado pelos investigadores - *teorias pessoais*, *esquemas de ação*, *conhecimento prático*, *conhecimento craft*, *saberes práticos*, *conhecimento-na-ação*, *conhecimento pedagógico de conteúdo* -, todos eles reconhecem que os professores desenvolvem um tipo de conhecimento que é diferente do conhecimento da investigação formal, o qual desempenha um papel importante, e fundamental, na construção da profissionalidade do professor.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o pensamento dos professores podem-se organizar em três grandes grupos[23] (Carter, 1990): estudos sobre o processamento de

[22] Por outro lado, segundo Monteiro (2001), investigadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar têm trabalhado com a categoria "conhecimento escolar", como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e quotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspetiva pluralista. A abordagem com base nesta categoria, que tem como foco o conhecimento escolar em si mesmo e não o conhecimento mobilizado pelo professor, o que sugere a possível personalização ou particularização, permite avançar em relação à análise que, tendo o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade, induziu a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando a sua especificidade do ponto de vista cultural.

[23] É enorme a variedade de autores que procuraram ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores e, embora realizando abordagens teóricas distintas, há pontos de aproximação entre elas (Puentes, Aquino, Neto, 2009; Monteiro, 2001). Por exemplo: Fenstermarcher (1994 in Monteiro, 2001), no seu trabalho de síntese, apresenta duas categorias dentro dos estudos sobre o conhecimento

informação e comparação entre professores experientes e professores principiantes; estudos sobre conhecimento prático; e estudos sobre o conhecimento didático do conteúdo:

1- *Estudos sobre o processamento de informação* centrados, predominantemente, na tomada de decisões e na comparação entre professores experientes e professores principiantes. No primeiro caso, o foco incide sobre a forma como os professores identificam os problemas, dão respostas a solicitações do ambiente da sala de aula, elaboram planos, tomam decisões e avaliam soluções alternativas. Inicialmente a ênfase estava na planificação e tomada de decisões, posteriormente centrou-se no estudo das diferenças entre professores experientes e professores noviços. Os seus críticos apontam-lhe o facto de se ter centrado mais no processo cognitivo do que no conhecimento utilizado pelos professores para ensinar; que olhando apenas para alguns aspetos do pensamento do professor, suas características e qualidade para um ensino com sucesso, estes são comparáveis às investigações de processo-produto. Algumas conclusões importantes decorrem dos estudos sobre os professores experientes: eles são especializados num domínio específico e apresentam um conhecimento elaborado sobre modelos de sala de aula, *curriculum* e alunos que lhes permite rapidamente aplicar o que sabem a cada caso[24]; o seu conhecimento está organizado em torno de conceitos interpretativos e proposições que refletem o contexto em que se desenvolvem as suas ações; os noviços, pelo contrário, centram-se na superfície dos acontecimentos e problemas; muito do que sabem os especialistas é conhecimento tácito, não formalizado

prático. Contudo, diverge quanto aos estudos que cada uma integra, para além de não fazer referência aos estudos ecológicos: Conhecimento pessoal prático, representada por Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1985); Epistemologia da prática, com base no trabalho de Schön e representada pelos trabalhos de Munby, Russel e outros investigadores canadianos. Por sua vez, Angulo (1999 cit. Mesa, 2001: 65) apresenta uma outra proposta, numa linha de investigação nova designada de "conhecimento docente", que integraria duas perspetivas: a) os estudos sobre o conhecimento da sala de aula; b) os estudos sobre o conhecimento prático. O "conhecimento docente" integraria, assim, as questões que se prendem diretamente ao conhecimento prático e da profissão, que por sua vez integram os estudos ecológicos.

[24] Berliner (1987), nos seus estudos sobre as diferenças entre o conhecimento de noviços e o de professores experientes, afirma que os segundos apresentam *esquemas* (redes de conhecimento para compreensão da prática) mais elaborados, e um repertório de *scripts*/textos (conhecimento que orienta a rotina das respostas) desenvolvidos ao longo de anos de experiência. Para este autor, o que define um especialista em qualquer área de atividade humana é a sua capacidade para aprender com a reflexão sobre a experiência, o que lhe permite ser mais discriminativo na compreensão da ação e ter mais recursos para mobilizar. Ele refere ainda que os estudos de Clark e Yinger (1987) apresentam resultados semelhantes, que os levam a concluir que os professores peritos se distinguem dos noviços não só pelo seu conhecimento-em-ação, mas também pela sua capacidade para refletir-na-ação, usando o seu conhecimento para identificar e analisar situações únicas.

nem aprendido em qualquer formação institucional, mas é construído e inventado através de experiências repetidas na atividade quotidiana. Estes estudos chamaram a atenção para a necessidade de se olhar não apenas para as diferenças entre o que os professores peritos e professores noviços sabem, mas também de como estes aprendem através da experiência. Segundo Carter e Doyle (1987), estes estudos mostraram a necessidade de melhores conceções do conteúdo e organização do domínio específico do conhecimento do professor e do processo pelo qual esse conhecimento é adquirido. Além disso, podem levar a uma definição de conhecimento docente que erradamente implique que o ser perito em ensino se adquire através de repetidas experiências com sucesso, e esquecer/ignorar o crescimento que decorre através da experienciação do falhanço. Segundo Carter (1990), em particular os estudos sobre o conhecimento prático e sobre o conhecimento didático do conteúdo vieram dar contributos para uma melhor compreensão sobre o conhecimento e o aprender a ser professor.

2- *Estudos sobre conhecimento prático* - integram-se aqui os estudos sobre o conhecimento prático pessoal, teorias implícitas, o conhecimento da sala de aula e as teorias emergentes sobre como os professores usam o conhecimento para organizar e executar as suas aulas. Neste caso, os estudos centrados na sala de aula focam-se na complexidade interativa do ensino e do pensamento-em-ação (*thinking-in-action*): Elbaz, Connelly e Clandinin, Schön, Munby, Russel , Doyle, Carter, Leinhardt e Greeno e Pinnegart (citados por Carter, 1990). Apesar das diferenças entre os estudos que integram este grupo, em geral, eles desenvolveram-se muito perto da ação dentro das salas de aula, centrando-se a atenção dos investigadores nas imagens, nas metáforas e nas teorias tácitas que os professores usam para dar sentido aos acontecimentos que ocorrem nesses espaços.

3- *Estudos sobre o conhecimento didático do conteúdo* em que o olhar se centra especificamente sobre o conhecimento que os professores possuem sobre o conteúdo que ensinam, bem como a forma como eles transformam esse conhecimento num tipo de ensino que permita aos alunos compreender e aprender: Shulman, Grossman.

Os estudos sobre o conhecimento prático e sobre o conhecimento didático do conteúdo vieram contribuir, de forma decisiva, para uma melhor compreensão sobre o conhecimento e o aprender a ser professor (Carter, 1990). O trabalho sobre o conhecimento didático do conteúdo é olhado com particular interesse (Carter, 1990;

Driel, Beijaard e Verloop, 2001), por se considerar que na "mudança que vem ocorrendo na investigação denominada originalmente de 'pensamento do professor', é uma investigação mais comprometida com os conteúdos que os professores ensinam" (García, 1992:4).

De uma forma mais ampla, há o reconhecimento de que o professor possui não uma teoria mas teorias, alicerçadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sejam eles teorias implícitas, crenças ou convicções (Esteves, 2009).

3- Definindo o conhecimento profissional docente: saberes e competências

3.1 – Dos saberes dos professores

Procurando conceptualizar em termos analíticos os saberes dos professores que caracterizam e definem o conhecimento profissional, diversos autores elaboraram diferentes tipologias, contribuindo para uma melhor compreensão deste tipo de conhecimento.

Partindo do seu trabalho, Tardif (2002) propõe uma epistemologia da prática profissional, assente na valorização do saber da experiência, mas sem se confinar a este saber na medida em que contempla um leque de saberes utilizados realmente pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar todas as tarefas. Este saber ou conhecimento profissional do professor será constituído pelo conjunto dos saberes utilizados pelos professores na sua atividade quotidiana, num sentido global, integrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, o que é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Para o autor, os saberes profissionais integram os conhecimentos teóricos públicos, as representações sobre a prática pedagógica e sobre todos os agentes educativos que intervêm nos contextos educativos, os saberes pessoais do professor aprendidos na sua experiência de vida pessoal e profissional, os saberes da prática e a capacidade de mobilizar todos estes saberes. São saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho, a "cultura docente em ação" (Tardif, 2002). Um saber docente que se apresenta como uma amálgama resultado da articulação e reorganização, mais ou menos coerente, de todos os saberes (da formação profissional,

das disciplinas, dos currículos e da experiência). Ou seja, ser professor significa ser capaz de articular diferentes tipos de saberes[25]:

- *Saberes da Formação Profissional* – são saberes constituídos pelos saberes veiculados pelas instituições de formação. Podem-se considerar vários tipos de conhecimentos: o conhecimento produzido pelas ciências humanas e ciências da educação; os saberes pedagógicos ou doutrinas de representação e orientação educativa decorrentes de reflexão sobre a prática educativa (por exemplo, Escola-Nova) e que dão suporte ideológico e formas de saber-fazer à profissão docente. Os saberes pedagógicos articulam-se com os saberes das ciências da educação.

- *Saberes Disciplinares* – saberes que têm por referência os saberes sociais[26] definidos pelas universidades e que são transmitidos aos professores sob a forma de disciplinas, na formação inicial e contínua.

- *Saberes Curriculares* – constituídos pelos programas escolares, nos quais a escola apresenta os saberes sociais por si definidos como Cultura, sob a forma de discursos, objetivos e métodos.

- *Saberes experienciais* – são desenvolvidos pelos professores com base no seu trabalho quotidiano, na sua experiência e são por esta validados, relevando de uma racionalidade prática. Não são aprendidos em instituições de formação e não se encontram sistematizados em teorias. Enquanto saberes práticos (saberes práticos e não da prática), formam um conjunto de representações com base nas quais os docentes analisam, interpretam e orientam a sua prática profissional quotidiana.

Se a produção e controlo dos primeiros três saberes é exterior e impossível[27] ao professor, os saberes experienciais resultam do trabalho de análise, avaliação e reflexão do professor sobre e no exercício da sua prática profissional, em que ele assume o papel

[25] Apesar de reconhecer a existência e importância de um saber docente, este autor e Gauthier (1996 in Raymond & Lenoir, 1998) levantam duas críticas: a) a afirmação de que um professor é um "cientista" não será correta pois aquele não está interessado em construir novas teorias nem nas que existem, mas toda a sua atenção se centra em melhorar a sua ação na sala de aula (o que fazer naquele contexto e circunstâncias); b) "tudo é saber": releva de um "excesso etnográfico", que dá ao saber um valor demasiado globalizante, perde o seu carácter heurístico e não permite a realização de distinções conceptuais importantes (p. 70).

[26] Entende-se por saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade.

[27] Esta relação de exterioridade expressa-se frequentemente na desvalorização da formação profissional, designando-a de "distante da realidade" e de teorias abstratas das universidades (Tardif, 2002).

principal em todos os momentos da sua produção. Este conhecimento experiencial será, segundo Tardif (2002), um conhecimento não sistematizado e nunca totalmente definido, porque resultado dos condicionamentos inerentes a cada contexto de sala de aula. Argumenta-se a favor de uma prática profissional como um espaço não de aplicação de saberes académicos mas, sim, de "filtração", onde eles são adaptados ou não em função das exigências do trabalho (Monteiro, 2001:17).

Partindo do seu trabalho de investigação e dos contributos teóricos de autores diversos que se dedicam ao estudo do saber docente, Tardif (2002) apresenta como características do saber experiencial, produzido e controlado pelo professor:

- Estar ligado às funções exercidas pelos professores, já que é através da sua realização que o saber experiencial é convocado, transformado e adquirido;
- Ser um saber prático, adequado às funções, problemas e situações de trabalho;
- Ser sincrético e plural: não assenta num conjunto de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre uma diversidade de conhecimentos e sobre um saber-fazer que são "mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional" (p.109);
- Ser interativo, porque construído e modelado pelas interações do professor com os restantes agentes educativos;
- Ser heterogéneo, pois resulta não só de conhecimentos e saberes-fazer diversos, mas também de uma multiplicidade de fontes, espaços e momentos (história de vida, experiência, formação profissional, etc.);
- Ser complexo e "não-analítico", marcando os comportamentos, regras e hábitos do professor, bem como a sua consciência discursiva;
- Ser aberto, pois que está sempre pronto a integrar experiências, conhecimentos e saberes-fazer novos que reestruturam e adotam novas formas, consoante as mudanças da prática nas situações de trabalho da sala de aula;
- Ser personalizado, pois reflete a personalidade do professor;
- Ser existencial, pois que ligado à história de vida do professor;
- Ser pouco formalizado (mesmo discursivamente), porque é um saber experienciado: experimentado no trabalho e modelador da identidade do professor;

- Ser temporal, dinâmico e progressivo, uma vez que se constrói no âmbito de uma história de vida profissional, ao longo da construção de uma carreira, a qual implica aprendizagem e socialização na profissão;
- Ser configurado pelo professor enquanto ator social em interação com múltiplas fontes sociais de conhecimentos, competências e saber-fazer (da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, das ideologia, etc.).

Tardif afasta-se das perspetivas que tendem a assimilar o ensinar a uma ciência, a uma técnica, a uma atividade profissional assente numa racionalidade exclusivamente epistémica. Mas esforça-se por ligar constantemente saber do ensino (*savoir enseignant*) e racionalidade, mas uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais implicados em atividades contingentes e que se apoiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados, nomeadamente, por poderes, normas: uma "racionalidade concreta, enraizada nas práticas quotidianas dos atores, uma racionalidade aberta, contingente, em movimento, alimentada por saberes lacunares (*lacunaires*), humanos, baseados no vivido, na experiência, na vida" (Tardif & Gauthier, 1998: 237)

Já os estudos desenvolvidos por Gauthier (1998) levaram-no a identificar seis saberes:

- *Saber disciplinar* – integra o conhecimento do conteúdo a ensinar;

- *Saber curricular* – resultado da transformação dos saberes produzidos pela ciência num *corpus* que será ensinado nos programas escolares.

- *Saberes das ciências da educação* – constituídos pelo conjunto de conhecimentos profissionais aprendidos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar.

- *Saber da tradição pedagógica* – relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

- *Saber experiencial* – integra os julgamentos privados que o professor elabora, ao longo da sua vida profissional, com base na sua própria experiência, constituindo-se como uma espécie de jurisprudência;

- *Saber da ação pedagógica* – integra o saber experiencial dos professores que depois de testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula se torna público.

O contributo mais importante e original deste autor encontra-se na definição do saber da ação pedagógica, uma outra forma de designar o conhecimento praxeológico, e que o autor considera fundamental na definição e consolidação da profissão docente: "não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor" (Gauthier, 1998: 24). No entanto, existe pouco trabalho e desenvolvimento sobre este tipo de saber.

Uma outra abordagem no estudo do conhecimento do professor, protagonizada por Shulman (1986), procurou investigar o que o professor sabe sobre o conteúdo a ensinar e como ele transforma esse conhecimento em situações de aprendizagem na sala de aula, configurando um novo conceito, o de conhecimento pedagógico de conteúdo. Esta linha de análise desenvolveu-se em oposição às teorias personalistas e à excessiva ênfase colocada, por vezes, no conhecimento prático do professor como essencialmente idiossincrático e pessoal. Para alguns autores, as teorias personalistas apresentam uma "conceção truncada de conhecimento do professor", uma vez que este "tem conhecimento teórico assim como conhecimento prático da matéria a ensinar que enforma e é enformada pela sua prática de ensino", como tal, "qualquer retrato do conhecimento do professor deve integrar ambos os aspetos." (Wilson, Shulman e Richert, 1987: 108)

O trabalho de Shulman consubstanciou-se na pesquisa sobre o conhecimento de base para a docência, entendendo-se por "conhecimento" sobre a "docência" aquilo que os "professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para tornar o ensino uma das profissões mais prestigiadas e não apenas uma forma de trabalho individual (Shulman, 1986; 2005). Investigar sobre o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e porque se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula foi o propósito de Shulman. Os trabalhos desenvolvidos neste sentido procuraram estudar a

> mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspetiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, (…) vistos como sujeitos dessas ações (…),

> com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática; plenos de conceções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem, etc. (Almeida, s.d.:7).

O seu trabalho levou-o a considerar o conhecimento base para ensinar como constituído dos seguintes saberes (Shulman, 1986):

- *Conhecimento do conteúdo*;
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo*;
- *Conhecimento pedagógico geral*;
- *Conhecimento do curriculum*;
- *Conhecimento dos alunos e das suas características*;
- *Conhecimento do contexto educacional*;
- *Conhecimento dos objetivos e valores educativos*.

Segundo Shulman, a originalidade do conhecimento do professor pode ser encontrada no conhecimento pedagógico do conteúdo. Por outras palavras, para ensinar o conhecimento do conteúdo o professor faz a mobilização de um conjunto de saberes de ordem diversa, sobre o aluno, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o contexto escolar e os objetivos educacionais, criando um tipo de conhecimento novo: o conhecimento pedagógico de conteúdo. Este tipo de conhecimento integra tudo o que torna possível apresentar o conhecimento de conteúdo de forma a torná-lo compreensível, nomeadamente, os temas mais relevantes, as formas e as explicações mais eficazes para apresentar as ideias, bem como as analogias, as imagens e os exemplos (Shulman, 1986; 2005). Ou seja, inclui tudo o que torna a aprendizagem de um assunto fácil ou difícil, o que facilita ou dificulta a aprendizagem de certos temas; as conceções e preconceções que os estudantes de diferentes idades e origens são portadores quando aprendem os temas e lições mais frequentemente ensinados (Wilson, Shulman e Richert, 1987, Garcia, 1992).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um conhecimento exclusivo do professor, elaborado por si, "a sua forma especial de compreensão profissional". (2005:11). A identificação deste conhecimento é o contributo mais importante e original deste autor, pois ninguém antes dele concebera a existência, no professor, de um conhecimento diferenciado do conhecimento próprio do conteúdo (mas a que a este não é alheio), que "pela mão" do professor se transforma, tornando-se um conteúdo

ensinável (Monteiro, 2001, Puentes, Aquino, Neto, 2009). Este processo de transformação/construção apresenta as seguintes fases (Wilson, Shulman e Richert, 1987):

a) Fase de reflexão e elaboração dos objetivos e estrutura do conteúdo a ensinar, e das ideias e relações passíveis de desenvolver quer dentro da matéria, quer com outras disciplinas (conhecimento compreensivo);
b) Fase da transformação do conteúdo a ensinar adequando-o às características dos alunos (dificuldades, linguagem, idade, cultura, classe social, género, interesses, etc.), mediante a identificação dos materiais, dos exemplos, das analogias, das metáforas e das explicações mais adequadas;
c) Fase do ensinar que integra o conhecimento sobre a gestão da sala de aula, nomeadamente, na apresentação da informação, no tipo de interação a desenvolver com os alunos, nas formas de trabalho dos alunos (individuais ou de grupo) e de controlo dos comportamentos;
d) Fase da avaliação, que decorre paralelamente ao ensinar e em que os professores procuram avaliar a compreensão dos estudantes sobre a matéria lecionada, bem como refletem sobre a sua própria prática;
e) Fase da reflexão, em que, após a aula, o professor revê, reconstrói e analisa criticamente aquela que foi a sua prática na sala de aula.

O conhecimento de base para a docência, de Shulman, vai, assim, buscar informação a diversas fontes: à formação académica da área científica em que se ensina; aos materiais educativos e a tudo o que integra a organização escolar (por exemplo, manuais escolares, currículos escolares, organização escolar); à investigação sobre diversas temáticas relacionadas diretamente com a sua prática profissional como a escolarização, a aprendizagem escolar, o ensino e os fenómenos socioculturais que de alguma forma influenciam o seu trabalho, mas também, traduzindo a sabedoria dada pela prática, em "máximas que orientam a prática, ou proporcionam a sua racionalização reflexiva" (Shulman, 2005).

Apesar de Shulman não trabalhar com o conceito de "saber da experiência", a dimensão da prática, da experiência é considerada por ele como crucial na construção do saber do professor, quando se refere à sabedoria obtida pela prática (Shulman, 2005) enquanto saber dos professores – "teacher knowledge" – resultado da experiência dos

professores. A referência à dimensão prática da atividade docente e à experiência transparece de forma clara na definição de conhecimento de base para ensinar, quando se afirma que os conhecimentos pedagógicos de conteúdo são "a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspetos dos conteúdos mais apropriados para o seu ensino" (Monteiro, 2001: 136).

Contudo, a ideia de um conhecimento base para ensinar não é vista por Shulman de forma rígida. Pelo contrário, ele argumenta que se deve evitar criar "ortodoxias rígidas" e "impor uma estandardização", que

> crie uma imagem excessivamente técnica do ensinar, uma atividade científica que tenha perdido o seu espírito. Os graves problemas que se encontram na medicina e em outras profissões ligadas à saúde surgem quando os médicos tratam a doença e não as pessoas, ou quando se permite que as necessidades profissionais ou pessoais do profissional prevaleçam sobre as responsabilidades para com os pacientes (Shulman, 2005: 27).

O trabalho de Shulman foi seguido por outros autores que desenvolveram tipologias semelhantes ou outras, seguindo a mesma linha de orientação, como García e o seu "conhecimento profissional dos professores" (García, 1992) e Putnam e Borko (1997).[28]

Alguns autores, que desenvolveram as suas investigações tendo por referência o trabalho de Shulman e o seu conceito de conhecimento didático de conteúdo, não concordaram com a existência autónoma do conhecimento do conteúdo. Esta postura parte do pressuposto de que só se conhece aquilo que se pode ensinar, e argumenta-se que o conhecimento de conteúdo sobre uma disciplina tem sempre uma dimensão pedagógica, pelo que não faz sentido criar duas entidades separadas: "esta distinção entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo introduz uma complicação desnecessária e insustentável no marco conceptual em que se fundamenta a investigação" (Garcia, 1992:3). É o caso de Grossman (1990), em cuja proposta o conhecimento pedagógico do conteúdo integra o conhecimento do conteúdo. Também para esta autora o conhecimento do professor apresenta um conjunto de saberes inter-relacionados na prática, de igual importância no desempenho da atividade dos professores (Grossman, 1990; Carter, 1990):

[28] Os autores reconhecem três componentes no conhecimento dos professores: conhecimento pedagógico geral, conhecimento de conteúdo e conhecimento didático de conteúdo.

- *Conhecimento de conteúdo* – integra o conhecimento de conteúdo propriamente dito e, mais explicitamente, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Este último integra: a) as representações e as crenças que os professores possuem como ensinar os conteúdos que presidem às suas tomadas de decisão, bem como as suas apreciações a respeito de, nomeadamente, objetivos, estratégias, atividades, materiais e avaliação; b) as formas de apresentação dos conteúdos a ensinar (exemplos, imagens, metáforas, etc.); c) o conhecimento quanto à forma de compreensão das matérias pelos alunos, ou seja, o conhecimento das dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem de certos conteúdos permite ao professor adotar as estratégias mais adequadas e eficazes à sua aprendizagem*;* d) o conhecimento sobre o currículo e materiais curriculares.

- *Conhecimento sobre a aprendizagem* – inclui o conhecimento das teorias: da aprendizagem do desenvolvimento físico, social, psicológico cognitivo dos alunos; da motivação; da diversidade étnica, socioeconómica e de género.

- *Conhecimento pedagógico geral* – integra o conhecimento da organização e gestão da sala de aula e dos meios de ensino.

- *Conhecimento do curriculum* – conhecimento de teoria e desenvolvimento curricular e do *curriculum* escolar dos diferentes níveis de ensino que integram o sistema educativo.

- *Conhecimento do contexto* – integra o conhecimento das múltiplas situações e contextos em que/com quem se desenvolve o trabalho dos professores (Estado, comunidade, famílias, aula, etc.). Pode também incluir conhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e culturais da educação de um determinado país.

- *Conhecimento de si mesmo* – inclui o conhecimento dos valores, das capacidades (pontos fortes e fraquezas), filosofia educativa, metas para os alunos e objetivos para o ensino.

Também Eraut (1994) destaca o papel do saber pessoal na construção do conhecimento profissional ao considerar, como vimos anteriormente, que falar em teoria é apelar a uma noção que integra, simultaneamente, o saber científico académico e o

saber pessoal construído no tempo pelos práticos. O autor apresenta como saberes constituintes de um conhecimento profissional dos professores: o conhecimento proposicional ou declarativo; o conhecimento procedimental; o conhecimento prático e o conhecimento tácito. Apesar de reconhecer ao "conhecimento processual"/saber-fazer um papel central no trabalho do professor, este só será de qualidade se articulado com os conhecimentos proposicionais (saber o quê) e decorrer da reflexão sobre experiências próprias ou aprendidas com outros que já possuem esse conhecimento (outros colegas).

Procurando compreender o que sabem os professores e como obtêm esse conhecimento, encontramos nos estudos sobre o pensamento do professor diversas contribuições relevantes quer em torno do "saber docente", quer centrando-se numa dimensão mais personalista (Carter, 1990, Raymond & Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Monteiro, 2001, Puentes *et al*., 2009).

O trabalho realizado por Elbaz (1983) sobre o conhecimento prático, referenciado por diversos autores (Carter, 1990, Mesa, 2001), deu um importante contributo para a organização do conhecimento do professor e a sua relação com a prática de ensino. Para esta autora, o conhecimento profissional é fundamentalmente prático, construídos a partir de saberes teóricos e de saberes oriundos da experiência no sentido do "como fazer" numa determinada situação educativa. O contributo desta investigadora incidiu, sobretudo, na organização do conhecimento do professor e na sua relação com as condições práticas da atividade de ensinar. Tendo-se centrado mais nas características do que no conteúdo do que os professores sabem, Elbaz identificou três níveis de generalização na organização do conhecimento (Carter, 1990): as regras práticas, os princípios práticos e as imagens. As regras práticas são afirmações que definem a forma de agir em certas situações para alcançar objetivos claros. Os princípios práticos são afirmações de carácter mais amplo, utilizadas em situações de reflexão, que permitem escolher, de entre um conjunto de práticas, as mais adequadas às circunstâncias. As imagens, segundo ela, são estruturas de orientação geral construídas pelos professores sobre o que é e como se deve ensinar, resultado da combinação dos seus sentimentos, valores, crenças, necessidades, do seu conhecimento teórico e da sua experiência. O trabalho de Elbaz permitiu-lhe, ainda, identificar cinco domínios do conhecimento prático: sobre o meio, sobre o conteúdo, sobre o desenvolvimento curricular, sobre a instrução e sobre si mesmo. Este último é particularmente enfatizado no seu trabalho, o que não acontecia nos autores anteriores (Elbaz, 2002).

Considerados os mais "personalistas", Clandinin e Connelly, na continuidade de Elbaz, (citados por Carter, 1990), são de todos os autores aqueles em que a dimensão pessoal é mais acentuada, numa definição do conhecimento do professor como eminentemente pessoal e idiossincrático, enraizado nas perspetivas e experiência pessoais (Grossman, 1990). As preocupações dos autores centram-se no estudo das regras, das práticas, dos princípios, das rotinas, dos rituais, dos hábitos, dos ritmos e, em particular, das imagens dos professores. Estes autores optam por uma compreensão experiencial das práticas dos professores. A partir do estudo de unidades narrativas, concluíram que a aquisição de conhecimento sobre o ensinar e o aprender a ser professor não consistia na aprendizagem de um conjunto de técnicas que se pratica, mas que, pelo contrário, ensinar implica a reconstrução da narrativa da experiência do professor como conhecimento pessoal prático, uma vez que este é moldado através da sua expressão em situações práticas. Para estes autores, "os professores fazem a diferença. Eles conhecem as situações. Não são meros transmissores que traduzem as intenções e as ideologias de outros em ações. O conhecimento dos professores é um componente essencial para a qualidade da prática educativa." (Connelly, Clandinin e He, 1997: 674). Através do estudo das narrativas é possível aceder ao conhecimento dos professores, levando-os a expressar a sua história pessoal e profissional e a refletir sobre os valores e crenças nelas contidos que fundamentam a sua prática (Goodson, 1992). Estudos nesta linha de pensamento desenvolveram trabalho sobre diversos materiais: biografias pessoais e profissionais, relatos de incidentes críticos, diários, estudo de metáforas e imagens.

Uma das críticas apontadas à perspetiva personalista de compreensão do conhecimento prático prende-se, segundo alguns autores (Carter, 1990), com o facto de permitir apenas a elaboração de uma teoria sobre como os professores aprendem na prática e nunca uma teoria sobre o que estes conhecem. Crítica pouco relevante para Connelly e Clandinin (1985 in Carter, 1990), que recusam a possibilidade de obter um nível de compreensão geral, atendendo ao carácter pessoal e único do saber docente.

Contudo, esta situação é considerada por Carter (1990) como uma clara insuficiência nos estudos sobre o conhecimento prático, a qual poderá ser ultrapassada através dos estudos ecológicos sobre a sala de aula (*ecological studies on classroom*). Segundo esta autora, estes estudos não consistem num conjunto de prescrições de disciplinas ou de estudos processo-produto, mas, sim, num conhecimento situado e fundamentado na experiência comum do que acontece no espaço sala de aula. A

abordagem ecológica parte do pressuposto de que existe uma congruência entre as situações e o conhecimento que as pessoas têm sobre elas, tendo em consideração duas perspetivas: uma ecológica, assente nas características do ambiente e o seu impacto na forma de pensar e agir dos seus intervenientes; e outra teórica, tendo em vista a organização do conhecimento e da compreensão dos processos, articulando este conhecimento com os acontecimentos ambientais (Carter, 1990, Mesa, 2001). Estes trabalhos centram-se no estudo das "tarefas", consideradas esquemas mediadores da interação entre as pessoas e o meio ambiente, ou seja, como "constructos com possibilidade para representar 'uma teoria do conhecimento e sua aquisição'" (Carter, 1990: 302). Os saberes da experiência, aqui, estruturam-se em torno de acontecimentos de ensino significativos e que existem sob a forma de rotinas ou programas de ação. Para os autores, os saberes da experiência não assumem a forma de enunciados, mas podem ser reconstruídos a partir da observação e da descrição da prática. Nesta linha de análise, o conhecimento da sala de aula resulta não de aprendizagens formais ou de indicações de estudos processo-produto, mas é "situado" e as suas conceções estão ancoradas na experiência das situações vividas na sala de aula. Não se pode ignorar a importância do contexto sala de aula, mas esta análise não pode ficar apenas pela sala, pois as condições ecológicas são, também elas, produto das decisões e ações políticas (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987). A convergência das duas conceções de conhecimento prático, pessoal e ecológico, referidas por Carter, contribuiria de forma importante para saber o que conhecem e como conhecem os professores:

> A convergência das perspetivas pessoais e ecológicas é promissora na medida em que sugere, de forma particular, que o investigador interessado na aprendizagem para ensinar deve começar por ligar/associar conhecimento e situação. Isto pode ser feito através da análise das atividades da formação de professores, como elas são interpretadas por quem as realiza, e o que esperam alcançar com a concretização dessas atividades (Carter, 1990: 305).

Uma perspetiva que alia a voz pessoal do professor e a sua interpretação individual dos acontecimentos da sala de aula ao conhecimento geral sobre conteúdo, alunos, aprendizagem e sala de aula. Como exemplo, Carter refere o trabalho de Fenstermacher (1986), que conclui e defende que o professor usa a informação sobre o ensinar, indiferente à sua origem, não como um livro de instruções para ação, mas como um recurso para as justificações práticas que suportam as suas ações. Ainda como exemplo de articulação entre as duas perspetivas, refere-se a Yinger (1988) e à sua conceção de

conhecimento do professor, construída em torno da ideia de improvisação: os professores têm um grande e rico conhecimento que os capacita para dar sentido imediato às situações vivenciadas; para tal, recordam e utilizam experiências passadas que se adequam àquelas circunstâncias, para ser usadas em novos cenários de invenção. Yinger reforça a ideia de que este conhecimento docente, que combina experiências passadas e intenções e compreensões pessoais, é "holístico e modelado" e não pode ser separado da ação na situação. Como tal, os professores não podem necessariamente falar analiticamente sobre o que fazem em certas situações, porque o que sabem é um todo de ações ligado a estruturas situacionais. Consequentemente, nesta perspetiva, aprender a ensinar significa adquirir experiência suficiente para desenvolver um modelo de linguagem da prática pessoal que permita ao professor identificar o significado das situações e as formas particulares de lhes dar resposta.

Apesar das críticas apontadas à perspetiva personalista, centrada no estudo das narrativas, estas investigações contribuíram com uma grande riqueza de informação sobre o que se passa na sala de aula (Carter, 1990, Raymond & Lenoir, 1998), em particular sobre os efeitos da experiência e das condições sob as quais os professores "utilizam o seu conhecimento para dar sentido ao mundo complexo e imprevisível do mundo da sala de aula dominado pela competição de objetivos e ações" (Carter, 1990: 302). A este propósito, Raymond e Lenoir (1998) sublinham, ainda e em particular, a importância dos estudos sobre professores experientes para a formação inicial de professores. Estes estudos permitiram ver como a formação inicial é um espaço de encontro e possivelmente de colisão entre as narrativas institucionais, as narrativas dos professores experientes e as dos futuros professores.

Igualmente importante foi o contributo de Schön[29] com a construção da figura do "prático reflexivo" e os conceitos de reflexão *na* e *sobre a ação* para a construção de uma epistemologia da prática (Schön, 1991). Ele concebe a "inter-relação existente entre teoria e prática em termos de conhecimento implícito na ação e não existente fora dela", cabendo ao professor o papel de desconstrução e reconstrução das experiências, ou seja, reconhecendo, também ele, o trabalho docente como uma atividade intelectual, (Zeichner, 1992: 54). O saber dos professores será um conhecimento específico criado

[29] Clandinin e Connelly, considerando como conhecimento pessoal prático o conjunto do conhecimento dos professores sobre a situação da sala de aula, rejeitam a posição de Schön de se centrar em problemas e privilegiam a ênfase na regularidade e modelos de prática do professor, as suas regras práticas e princípios, rotinas, rituais, hábitos, ritmos e imagens. (Carter, 1990: 301). Rejeitam a compreensão conceptual de Schön do pensamento do professor a favor de uma compreensão experiencial encontrada nas unidades narrativas dos práticos e no estudo das "imagens" dos docentes.

pelos professores e ligado à ação, que vai sendo adquirido através do contacto com a prática. Este processo é caracterizado como um processo reflexivo, no decurso da própria ação, com o objetivo de reformular as suas ações, é a reflexão-na-ação. O ato de reflexão-sobre-a-ação acontece após a ação, em que o professor, retrospetivamente, reflete de forma crítica e consciente sobre as reflexões-na-ação por si produzidas em determinada situação (Schön, 1992; Zeichner, 1992). Se a reflexão-na-ação é feita de forma individual e não consciente, na urgência do momento, a reflexão-sobre-a-ação é um processo mais consciente e deliberado realizado pelo professor, com a finalidade não apenas de analisar a prática, mas de a reconstruir e reformular. Este processo, sempre que haja condições para tal, pode ser realizado com outros colegas, através de um processo de partilha e reflexão crítica sobre a prática (Day, 2001, 2004). Este trabalho de reflexão conjunta é, ainda, apontado por Day (2004) como fundamental para combater o isolamento dos professores e, principalmente, manter e desenvolver o comprometimento apaixonado destes profissionais com o seu trabalho, já que, e nas palavras do autor, a "paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade"[30] (p. 39)

Seguindo a conceção de epistemologia da prática de Schön, Munby e Russel vão direcionar a sua atenção para as noções de conhecimento não-proposicional (conhecimento dificilmente expresso em regras, máximas ou princípios prescritivos) e de reflexão-sobre-a-ação (Carter, 1990; Munby, Russel e Martin, 2001). O objetivo dos estudos de Munby e Russel era compreender quais os modelos de tomada de consciência dos acontecimentos práticos dos docentes, em dois momentos: 1) como os docentes tomavam consciência das suas estratégias e, posteriormente, com a experiência, como as organizavam numa estrutura coerente, sem, contudo, ter em atenção a variável alunos; 2) como, num segundo momento, centram a atenção nos alunos e nas suas reações, desenvolvendo um processo de reflexão-sobre-a-ação, passível de levar à mudança da prática. Para tal, debruçaram-se sobre o estudo das metáforas presentes no discurso de professores em início de profissão e de professores experientes, e sua evolução ao longo do tempo. Procuraram compreender as explicações

[30] Muito motivados para a profissão, os professores com "paixão" pelo ensinar são profissionais: a) conscientes dos desafios suscitados pelos contextos sociais em que ensinam; b) que acreditam que podem fazer a diferença junto dos seus alunos; c) têm interesse e gosto pelos alunos; d) têm prazer e interesse não só pelo que ensinam, mas como ensinam; e) querem aprender mais; f) reconhecem o papel desempenhado pela emoção na aprendizagem e no ensino; g) envolvem-se em trabalho colaborativo e reflexivo sobre as suas práticas (Day, 2004).

sobre o seu conhecimento prático do ensinar. No entanto, os estudos levam os autores a concluir que nem sempre os professores conseguem exprimir de forma analítica a reestruturação que tinham efetuado. Não menos importantes, os estudos mostraram como as imagens de ensinar, interiorizadas pelos professores antes da formação, funcionavam como obstáculos à experiência pela experiência (Carter, 1990).

Outra linha de investigação sobre o conhecimento prático do professor decorre do conceito de *conhecimento craft* ou *artesanal*, o conhecimento prático pessoal desenvolvido pelos professores no decurso da sua atividade profissional (Brown & McIntyre, 1993). Um conhecimento orientado para a ação, experiencial, adquirido pelo professor através da experiência de sala de aula, através do processo de reflexão e de resolução de problemas práticos. Também para estes autores, se assume como um conhecimento tácito e não explícito, cujo uso é, como tal, maioritariamente, não consciente e a sua articulação verbal pelos docentes difícil de fazer. Este é o tipo de conhecimento que, para alguns autores, capacita o professor para o exercício eficaz da sua prática de ensino (Rigano & Ritchie, 2007; Ruthven & Goodchild, 2008). O *conhecimento craft* é um conhecimento que decorre da prática e do ato criativo que é ensinar, e não da teoria académica, se bem que possa ser enformado por esta através da contextualização e ativação do conhecimento teórico no ensinar. Igualmente, o contrário pode acontecer através do explicar a prática, o que, no entanto, os autores afirmam raramente acontecer dada a dificuldade que os professores têm em abstrair e formalizar o seu conhecimento (Ruthven & Goodchild, 2008). Ou seja, este tipo de conhecimento pode incorporar um processo de conversão do conhecimento teórico em *conhecimento craft*, através da contextualização e ativação do conhecimento teórico no ensinar, do qual podem resultar contributos para o desenvolvimento do *conhecimento craft*. Como também pode acontecer no sentido inverso, a conversão do conhecimento pode acontecer na direção oposta, através da explicitação do conhecimento *craft* e sua codificação. O *conhecimento craft* pode contribuir, igualmente, para desenvolvimento da teoria, mediante trabalho de investigação colaborativa entre práticos e académicos.

De uma forma abrangente, olhando para a diversidade de contributos neste domínio, encontramos duas grandes linhas de orientação: por um lado, os que, na esteira de Shulman, valorizam uma "vertente analítico conceptual" preocupada em definir os saberes que integram o conhecimento profissional do professor (os saberes que este deve conjugar para ensinar bem); por outro, os que, na linha de Elbaz e Clandinin, valorizam uma "vertente holística e contextual" desse conhecimento (descrevendo e

interpretando o saber profissional dos profissionais identificados como bons professores) (Roldão, 2008).

Apesar da multiplicidade e singularidade das investigações que integram cada uma destas formas de perspetivar o conhecimento profissional do professor, podemos encontrar um "elemento em comum: são amplamente sustentadas por estudos de caso que fundamentam e iluminam as suas teorizações respetivas, ou seja, alimentam-se, de facto, do conhecimento expresso pelos professores em situação real" (Roldão, 2008: 178).

Independentemente das conceções decorrentes de perspetivas teóricas e epistemológicas tão diversificadas, podemos com propriedade dizer que todas elas admitem que o professor possui uma "teoria sobre o ensinar", que integra um quadro de conhecimentos distintos e interligados: um saber referencial de matriz teórica" e um quadro específico de conhecimentos que se sustenta num "referencial prático" resultado das situações vividas em que, de forma reflexiva, o professor constrói um conhecimento que resulta da procura de respostas adequadas e eficazes para os seus problemas quotidianos (Sá-Chaves, 2000). Uma teoria profissional em que o eu biográfico, pessoal, e o eu profissional se cruzam e interligam numa teia urdidora de um "conhecimento profissional não standard" que permite "a autonomia e, nela, a consciência, a autoestima, a imagem e a identidade" (Sá-Chaves, 2002: 85).

Tendo por referência a reflexão de Roldão (2008), o conhecimento profissional docente apresenta as seguintes características, entendidas como "*agregadores e fatores de distinção*" daquele conhecimento:

- *Natureza compósita*: significa não a integração, segundo uma lógica da incorporação, de diversos tipos de saberes, mas uma agregação que implique a sua "*transformação*" e "*modificaçã*o" num todo único e coerente. A capacidade de "*mútua incorporação,* coerente e transformadora de um conjunto de componentes de conhecimento," é um elemento central do conhecimento do professor.

- *Natureza analítica*: o conhecimento do professor integra saber técnico (como fazer) e saber artístico (criado e improvisado para dar resposta a situações educativas problemáticas). Mas só se converte em conhecimento profissional quando sobre aqueles o professor exerce (reflexivamente) o "poder

conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experiências, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação" (2008: 180) nas situações com que o docente se depara.

- *Natureza mobilizadora e interrogativa*: em que mobilizar significa incorporar de forma articulada elementos de natureza diversa – saberes formais, saberes experienciais, saberes técnicos - num todo complexo. Interrogativa, porque o carácter singular e imprevisto que caracteriza as situações educativas obriga o professor a uma postura de questionamento permanente não apenas da prática, mas do referencial que a sustenta (conhecimento declarativo e experiências anteriores).

- *Dimensão de meta-análise*: um conhecimento que, seguindo uma prática reflexiva, pressupõe capacidade de distanciamento e autocrítica, tendo por referência os tributos dos diversos tipos de conhecimento que constituem o saber docente (conteúdo, pedagógico e didático).

- *Dimensão de comunicabilidade e circulação:* um conhecimento que deve ser verbalizado, comunicado e partilhado pelo grupo profissional. Segundo a autora, esta é a dimensão menos presente na realidade da prática docente, o que se fica a dever ao peso atribuído ao saber prático e seus elementos tácitos. Para que esta dimensão se concretize, é necessário apostar, cada vez mais, num processo de meta-análise de "desconstrução, desocultação e articulação" que permitam a sua explicitação e constituição como "saber articulado e sistemático".

3.2 - Das competências dos professores

O reconhecimento do referencial prático e situacional na construção do saber profissional do professor sublinha a especificidade do trabalho educativo, marcado pela gestão da imprevisibilidade presente na interação no processo educativo, exigindo-lhe a capacidade de tomar decisões e de as concretizar. Uma capacidade que, segundo estudos (Ralha-Simões, 1991, 1993), revela ser maior nos indivíduos que apresentam mais conhecimento e maturidade, pessoal e profissional, bem como desempenhos mais complexos e adequados às exigências da sua prática profissional, fatores considerados decisivos no desenvolvimento social (Sá-Chaves, 2000). Não se trata de uma noção de

competência em sentido tecnicista, associada ao domínio de habilidade e técnicas, mas assume um sentido mais global, porque integrante não apenas do que ele faz, mas, também, da forma como o professor constrói na sua ação profissional, " a sua forma pessoal de fazer e ser", ou seja, " uma conceptualização que estende o olhar ao continuum da práxis humana, enquanto dimensão intencional, deliberada e consciente do sujeito pelo que vem carregada de sentidos e marcada pelas atitudes subjacentes ao quadro de valores pelo qual o sujeito que age se pauta e se rege" (Sá-Chaves, 2000: 98).

As competências podem definir-se como capacidades para a ação, um

> saber mobilizar (Le Boterf, 1994), em situações práticas e em interação, diversos recursos cognitivos (Perrenoud, 1999, 2000, 2008; Le Boterf, (1997), integrando saberes, saberes-fazer, capacidades, valores e atitudes que permitem tomar decisões e agir na imprevisibilidade, de forma rápida e eficaz. A noção de competências assenta numa dimensão epistemológica integradora de diversos contributos e do reconhecimento de que cada professor realiza práticas profissionais singulares, porque expressam na ação, a compreensão pessoal e dialética dos conhecimentos a ela referentes, com os critérios que regulam o quadro de valores que, em última instância, decidem o rumo dessa mesma ação (Sá-Chaves, 2000: 99).

Perrenoud (1993, 1996, 1999b, 2000, 2008) questiona o conceito de saber ou conhecimento como base de explicação da prática do professor: marcada pela diversidade e complexidade das situações que caracterizam a sua vida profissional quotidiana, obrigando-o a uma prática que oscila entre a rotina e a improviso, entre o previsto e imprevisto, só pode ser verdadeiramente compreendida à luz do conceito de competência. O autor (1996) faz a distinção entre saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) e competências, que define como a estrutura da ação. Ainda, para o autor, os conhecimentos ou saberes são "*representações organizadas do real*", que concedem àqueles que os possuem a convicção íntima de que conhecem a realidade, permitindo-lhes agir em consonância. Isto significa, que os saberes estão "estreitamente conectados a uma pragmática", pelo que o conceito de competência, "entendido como o conjunto de recursos que se mobilizam na ação", permite compreender como os saberes são mobilizados na ação (Perrenoud, 1999a).

Os saberes ou conhecimentos são representações e as competências são esquemas operatórios de perceção, avaliação, decisão ou de ação, que não são representações, mas que se verificam em contextos de prática. As competências integram os saberes, mas não se reduzem a eles: mobilizam saberes para ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que "não são de reverência ou de

dependência, mas, ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas" (1999b: 135). Representações e esquemas relacionar-se-ão de forma complementar, operacionalizando, desta forma, a articulação entre "teoria e prática, entre representação do mundo e ação. (1993: 179; 1996, 1999a).

O *capital intelectual e cultural* de cada ator integra representações e esquemas que se articulam de duas formas, figurativa e operatória. Temos, por um lado, o conjunto de representações que podem ser de carácter *descritivo* ou *explicativo* (integrando saberes eruditos, comuns ou saberes de experiência ou de simples crença), ou de carácter *normativo* ou *prescritivo* (valores, regras, finalidades, modelos); por outro, os *esquemas* de "ação, de pensamento, de perceção, de decisão, de julgamento, de avaliação" (construídos pela experiência), que sustentam os cálculos mentais e os atos do ator social, e dos quais, em grande parte, não tem consciência, e que constituem o seu *habitus* (1993, 1996, 2002). Assim, as representações só serão importantes e significativas se tiverem reflexos na prática, por exemplo, as teorias aprendidas no âmbito das ciências da educação só serão importantes se o professor possuir *esquemas* que permitam a sua *mobilização em situação*, misturando-os com saberes intuitivos: "o inconsciente prático não é uma face oculta de nossa existência; em grande parte, ele se instala em meio às nossas ações conscientes" (2002: 153). Assim, há uma distinção a fazer entre saberes e competências. Estas últimas remetem para uma "teoria do pensamento e da ação situados mas também da prática como ofício e condição" (Perrenoud, 2000: 16), em que se articulam de forma complementar três elementos: os tipos de situações; os recursos mobilizados (saberes, atitudes, saberes-fazer, esquemas de perceção e de avaliação, de antecipação e decisão); a natureza dos esquemas de perceção que levam à mobilização e articulação dos recursos mais adequadas a uma situação. Este último elemento, segundo o autor, é o mais difícil de descrever, uma vez que não é diretamente observável e só pode ser acedido por processo de inferência a partir das observações das práticas dos professores e dos seus objetivos. As competências integram/mobilizam saberes identificáveis e objetiváveis e saberes que permanecem implícitos, "os saberes de ação e de experiência sem os quais o exercício de uma competência está comprometido" (2000: 18).

Perrenoud apresenta uma proposta coerente de compreensão do conhecimento tácito do professor, ao relativizar o papel dos saberes e ao mostrar que, na relação entre saberes sábios e saberes científicos e saberes da experiência e saberes científicos, estes não se opõem: " A verdadeira distinção é entre saberes sábios e saberes do senso

comum. Tanto uns como outros se enraízam na experiência humana, mas de forma diferente" (1999b:142). O conhecimento assume, no conceito de competência, um papel fundamental e não de menoridade, já que ele sustenta todo o trabalho de análise, compreensão, síntese e de crítica necessários à construção das competências (Perrenoud, 1999a, 2000), " tanto mais quanto maior for a complexidade dos problemas a resolver e/ou da profissão a desempenhar" (Esteves, 2009).

Perrenoud (1993, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2004) sublinha que o conceito de competência não invalida ou nega o papel dos saberes, mas argumenta que o domínio dos saberes *per si* não é um garante de competência. Partilhando desta opinião, Eraut (1994), no seu trabalho sobre conhecimento profissional e competência, assinalou que os conhecimentos adquiridos na formação não são suficientes para ser-se competente, porque existem saberes que só podem ser construídos pelos profissionais em situação de trabalho. Estes só estão presentes nos programas de formação quando os referidos programas integram situações de prática profissional supervisionada. Quando isto acontece, o "conhecimento comum a ambos os cenários – o da formação e o da ação profissional – é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes" (Esteves, 2009: 43), tendo em atenção a dimensão pessoa. Perrenoud chama, por isso, a atenção para que não basta ter representações e esquemas, mas há que considerar as dimensões quer existenciais, quer relacionais e afetivas do docente "na confrontação com o outro, a complexidade, a incerteza e o fracasso" (Perrenoud, 1993). Para o autor, o objetivo dos que trabalham em formação de professores deve ser a construção de uma teoria da prática, do capital e dos recursos que o professor investe na "ação e no modo de operar e, ainda, uma teoria dos modos de socialização profissional e de construção do habitus" (Bourdieu, 1971 cit. in Perrenoud, 1993: 104). Só assim será possível formar docentes para o exercício de uma profissão intrinsecamente complexa, que se revela quotidianamente nas incertezas, nas contradições e imprevisibilidade que marcam a prática pedagógica.[31]

Se as competências se definem como "poderes de agir apoiados em saberes", condição "de uma ação eficaz" (Perrenoud, 2004), competência profissional pode ser entendida como uma "reflexão crítica sobre a *praxis*" (Sá-Chaves, 2002) e ser um profissional competente significa possuir um vasto e diversificado

[31] Para este autor, a complexidade da prática pedagógica força o docente a uma reconstrução diária, de forma pessoal e relativamente intuitiva: a) de uma política de educação; b) de uma ética da relação; c) de uma epistemologia dos saberes; d) de uma transposição didática; e) de um contrato pedagógico; f) de uma teoria da aprendizagem (Perrenoud, 1993).

> repertório de conhecimentos e de capacidades (…) [que o professor] toma, executa e avalia as decisões que seleciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legitimáveis e abertas a constantes reajustamentos para poderem garantir a sua responsividade à instabilidade permanente (Sá-Chaves, 2000: 98)

Diversos autores têm procurado definir um referencial de competências profissionais, entendido como um conjunto estruturado de competências consideradas necessárias para o exercício de uma profissão (Paquay, 1994). Contudo, estabelecer um referencial de competências não pode significar uniformização, um "perfil ideal" ou a "robotização da profissão docente" (Paquay, 1994). Porém, como refere Le Boterf (1993 citado por Paquay, 1994: 8), deve ser um quadro de competências que permita às pessoas expressar as suas necessidades individuais de formação em função das exigências da organização da profissão e não apenas em função dos seus desejos de desenvolvimento pessoal, normalmente ignorando as exigências da profissão. As competências dos profissionais que desempenham profissões complexas identificadas por este autor são: a) o saber agir com pertinência; b) o saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro do contexto profissional; c) o saber combinar saberes diversos; d) o saber aprender a aprender; e) o saber empenhar-se.[32]

Paquay (1994) e Paquay e Wagner (1998) defendem que se deve caminhar não para uma lista de competências única, estruturada, mas para uma "integração" das competências presentes em cada um dos paradigmas (comportamental e personalista), articulando as competências profissionais e os diversos aspetos que constituem a profissão de professor. Com isto, Paquay (1994) pretende reforçar as complementaridades potencialmente inovadoras decorrentes de se definir o professor simultaneamente como artesão, como profissional reflexivo, como ator social, como técnico, como mestre instruído e como pessoa, o que se pode observar na figura 1.

[32] Le Boterf (1994, 2000), a par do conceito de *competência individual*, identifica a *competência coletiva*, que se prende com a participação dos profissionais em *redes de conhecimento,* integrando trabalho de equipa num sistema organizado em rede.

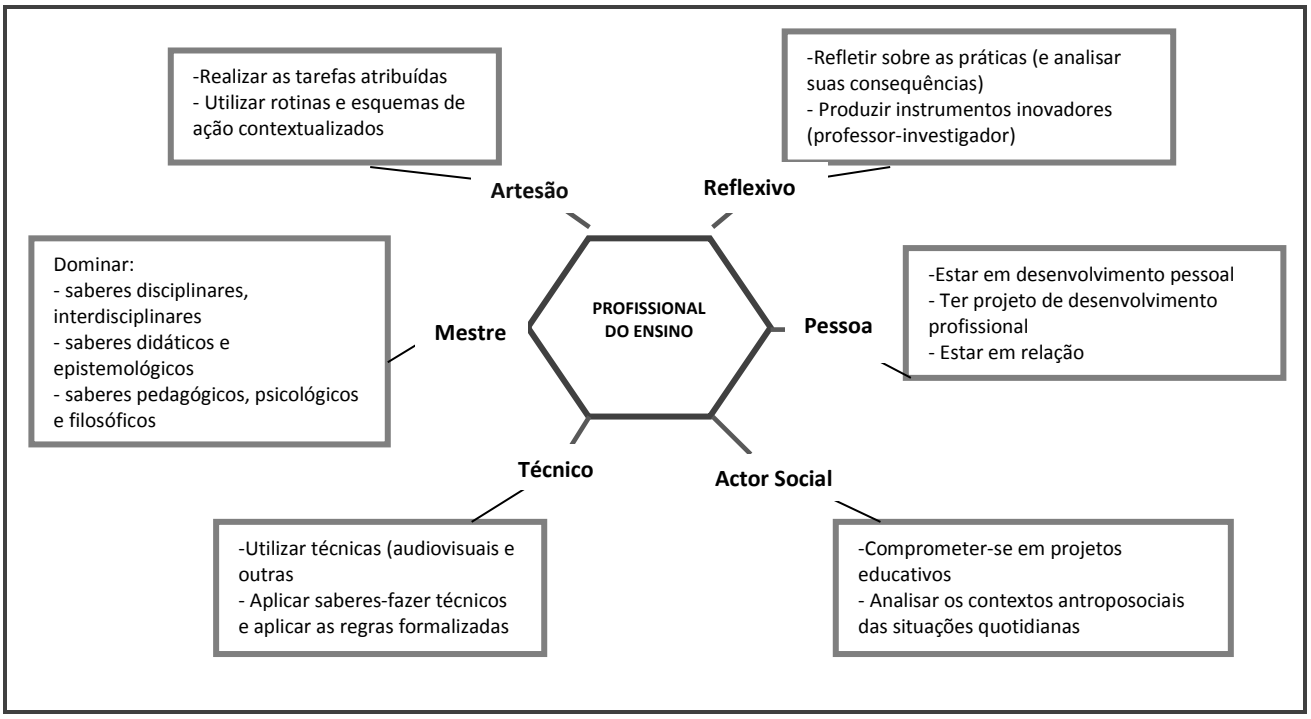


Fig. 1 – Quadro de definição de um referencial de competências profissionais, segundo Paquay
Fonte: Paquay, 1994

Na perspetiva de uma formação por competências, Nóvoa (2008) defende que os programas devem desenvolver-se em torno de três competências: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, em que os professores são, simultaneamente, objetos e sujeitos de formação, e o desenvolvimento profissional se faz mediante um trabalho de reflexão individual e coletivo. Estas três competências são fundamentais para que os docentes enfrentem e ultrapassem três dilemas que se impõem aos professores na atualidade, em que se desenha um novo espaço público da educação marcado pelas questões da comunidade, da autonomia e do conhecimento.

A conceção de escola aberta e profundamente ligada e dialogante com a comunidade coloca em causa o tradicional corporativismo profissional, assente na internalização e recusando ser abordado, avaliado ou chamado a dialogar com o exterior à escola (famílias, associações, empresas e entidades diversas). A ligação escola-comunidade solicita aos professores, para além de uma participação de cariz mais técnico, uma participação política de trabalho com a comunidade, exigindo, para tal, novas competências profissionais: *saber relacionar* e *saber relacionar-se.*

As competências de *saber organizar e saber organizar-se* centram-se na reconsideração do trabalho escolar e do trabalho profissional: o primeiro, deixando de

se limitar à sala de aula e alargando-se a espaços e ocasiões diversos; o segundo, adotando a visão do trabalho docente como "competência coletiva", de saberes e capacidades, que implica a promoção de espaços de aprendizagem entre os professores. Estes espaços de partilha e troca de saberes e experiências não significam apenas trabalho colaborativo "mas da possibilidade de inscrever os princípios do *coletivo* e da *colegialidade* na cultura profissional dos professores" (Nóvoa, 2008: 231).

Já a necessidade de *saber analisar* e *saber analisar-se* decorre da compreensão do conhecimento profissional como dependente de uma reflexão prática e deliberativa. Um conhecimento, uma dimensão teórica e uma dimensão empírica, que integra um "conjunto de saberes, competências e atitudes, mais (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada" (2008: 231).

Assumindo que o profissional assente na aquisição de competências para agir na prática, Perrenoud propõe a definição de um conjunto de competências de base, *flexíveis, polivalentes e abertas*, simultaneamente teóricas e práticas, que "*permitam articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação*" (1993: 177). Na obra de "10 Novas Competências para Ensinar" (2000), o autor apresenta um conjunto de dez competências configuradoras do perfil desejável do professor do futuro, sublinhando que o objetivo não é apresentar as habilidades mais importantes para ensinar, mas as que emergem no quadro atual das sociedades e da educação, enquanto "competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado" (p. 2) e que devem ser tidas em consideração na formação contínua de professores:

1) Organizar e gerir situações de aprendizagem;
2) Aplicar a progressão das aprendizagens;
3) Elaborar e desenvolver os dispositivos de diferenciação;
4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
5) Trabalhar em equipa;
6) Cooperar na administração da escola;
7) Esclarecer e envolver os pais;
8) Utilizar novas tecnologias;
9) Encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10) Gerir a sua própria formação contínua.

Contudo, Perrenoud tem presente que, numa atividade profissional em evolução, acompanhando as mudanças societais que imprimem um grau de complexidade crescente às situações educativas, possibilitando uma grande diversidade de representações e de práticas pessoais, a construção de um referencial de competências universal e unanimemente aceite por todos é algo impossível.

Na verdade, os diferentes referenciais de competências para a profissão docente que se podem encontrar na literatura assumem-se, sobretudo, como propostas de trabalho[33], aspeto sublinhado por diversos autores (Paquay, 1994; Perrenoud, 2002, 2000). Independentemente do número e das diferentes designações, todos os autores argumentam que um referencial deve ser flexível aos contextos, às pessoas dos professores, à evolução do ofício docente e ao emergir de novas competências.

Atualmente, e de uma forma ampla, o conceito de competências profissionais tende a ser definido pelo seguinte conjunto de traços (Esteves, 2009):

- Constituídas por recursos diversos, mesmo disposições inatas, que não apenas os recursos cognitivos.

- Ações contextualizadas.

- Ações de mobilização de recursos que não decorrem de processos de simples adição ou de mera sequência lógica, mas que pressupõem redes operatórias.

- Sem conhecimento e sem conhecimento profissional (mesmo que tácito ou implícito), não existem competências.

- O conhecimento profissional apresenta uma complexidade que a mera divisão conhecimento teórico/conhecimento prático pressupõe.

- O conhecimento profissional "é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício." (p. 43)

[33] Zabalza (1994) define a competência como o constructo que serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. Aceder ao pensamento do professor é ter "acesso aos construtos que caracterizam a sua visão peculiar da realidade" (p. 36).
Já Sanches (2004) apresenta como competências identitárias do professor na sociedade do conhecimento:1) conhecimento que se alarga e renova; 2) competências promotoras da inovação e progresso (criatividade, flexibilidade e adaptabilidade); 3) competências transversais que facilitem a compreensão da diversidade de culturas (promover aprendizagens sociais e emocionais; desenvolver uma identidade cosmopolita; aprender a trabalhar em grupo e de forma cooperativa; desenvolver a capacidade de compreensão emocional; continuar as aprendizagens com colegas; estabelecer confiança com e entre todos)

4 – Caminhando para uma nova epistemologia: a relação teoria e prática

Pelo que tem sido apresentado, a perspetiva do professor como um prático reflexivo ou como um profissional reflexivo vem trazer uma nova visão de formação que coloca em causa um conhecimento científico sobre a formação de professores, quando entendida como um conhecimento de natureza prescritiva a que a prática profissional deveria subordinar-se enquanto mero campo de aplicação. Contudo, para que as potencialidades e os fundamentos das mais recentes conceções sobre o conhecimento profissional dos professores não sejam subvertidos e convertidos a outras causas que não o reconhecimento de um conhecimento profissional docente válido, consequente, pedagógica e moralmente, devem evitar-se posições extremadas que o reduzam a um conhecimento que, no limite, seja prático e acrítico. Este tipo de posicionamento pode, segundo Goodson (2008), levar a uma submissão do professor a projetos políticos duvidosos que o reduzem a uma mera função, competente, de execução de finalidades educativas e conteúdos programáticos. A consubstanciação desta realidade pode levar a um período de "desprofissionalização" da profissão, contrário às aspirações de um maior reconhecimento social e profissional dos professores (Goodson, 2008). Como forma de obviar o "praticismo desprofissionalizante", Goodson (2008) defende a necessidade de encontrar formas de conciliar e interligar as práticas profissionais e os estudos teóricos e modelos de pesquisa que manifestem mais abertura para essas práticas. Esta postura epistemológica permitiria caminhar para novas práticas, atualizadas, sustentadas e informadas pela teoria e a pesquisa. Como refere Oliveira-Formosinho,

> O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal (2008 cit. Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010: 21).

O carácter multidimensional, complexo e rico da prática docente, evidenciado pelos estudos referenciados, procura dar conta da dimensão criativa que subjaz à metáfora de "ensinar como uma arte", muitas vezes utilizada pelos professores para

definirem o seu trabalho. Ao conceber o ensinar como uma arte, isso não deve significar ignorar/menosprezar o saber científico, mas chamar a atenção para que "a ciência não conta a história toda e que a essência da performance, mesmo na condução da própria ciência, é encontrada na sua arte" (Eisner, 1996: 18). Porém, como refere Goodson (2008), há que evitar cair num "praticismo desprofissionalizante". Para que tal não aconteça, há que encontrar novas formas de articular teoria e prática profissional e novos modelos de investigação menos dogmáticos e mais flexíveis e abertos a outras formas de conhecer. Como sublinha Esteves, falar apenas "em teoria e prática como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na ação profissional (2009: 43). Ou seja, lança-se o desafio para uma revisão da epistemologia positivista ou neopositivista, abrindo a investigação ao conhecimento prático e a uma epistemologia da prática que é um "referencial central" na formação dos profissionais de educação (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010).

O reconhecimento não só da existência do saber experiencial e prático dos professores, mas também da possibilidade/necessidade de sobre eles se construir conhecimento científico coloca em causa, antes de mais, a divisão entre teoria e prática existente na formação de professores e a postura tradicional das instituições académicas face àquele saber (Elliot, 1993; Raymond e Lenoir, 1998; Shön, 2000; Tardif e Zourhlal, 2005; Laursen, 2007; Nóvoa, 2008; Korthagen, 2010;). Igualmente, Lefebvre (1988) argumenta que o saber do professor reside em grande parte nos processos de tomada de decisão quotidianos na situação real de sala de aula, e numa cultura que nasce da interação professor alunos. Um saber constituído por crenças, valores e normas que resultam de experiências anteriores que já deram provas de funcionarem bem. Por isso, também ele advoga a favor de uma investigação em educação que deva inspirar-se mais na prática de ensino do que nas teorias fundamentais de educação.

Uma das principais objeções ao reconhecimento da validade dos saberes da experiência dos professores prende-se com a rejeição, por parte do meio académico mais tradicional, dos saberes que resultem de estudos conduzidos fora do paradigma positivista. Este facto leva-os a desqualificar os saberes práticos dos professores e negar o seu reconhecimento como elemento a ter em consideração na investigação e na formação de professores. O que deixa os formadores de professores numa situação que Raymond e Lenoir (1998) designam de "duplo constrangimento": por um lado,

apresentam um discurso de legitimação dos saberes práticos dos professores e, por outro, correm o risco de verem esses saberes desacreditados se estes não forem totalmente explícitos e defendidos numa linguagem e em espaços que, sendo reconhecidos pelos colegas universitários, são, no entanto, estranhos aos professores. Na verdade, se " aos olhos dos professores, o discurso universitário parece abstrato e inutilmente complicado, podemos dizer que o seu próprio discurso pode igualmente parecer, aos olhos dos segundos, falsamente concreto e de uma clareza/objetividade por vezes duvidosa." (Tardif & Zourhlal, 2005: 100).

Refletindo sobre a relação entre o saber praxeológico e o saber científico, Mialaret (1996) argumenta, igualmente, a favor da necessidade de as diferentes formas de saber se conciliarem. Este autor não tem dúvidas de que só uma relação que se deseja dialética, entre prática, teoria e investigação, permitirá obter respostas que permitam resolver os problemas da prática, inovando-a e enriquecendo-a não só a ela, mas, também, à investigação científica: "Todos os saberes têm razão de ser. (…) Atualmente, é-nos impossível ignorar todos os contributos quer sejam da ciência contemporânea, da prática educativa ou da investigação científica em educação. (*ibidem*: 187)."

Reconhecendo a ausência de uma solução imediata para este problema, alguns autores (Raymond & Lenoir, 1998) apontam como solução o formador de professores adotar um *modus vivendi* que integre discursos e estratégias apropriadas que lhe possibilitem jogar nos dois espaços: escola e meio académico universitário, enquanto "não existe (…) lugar legítimo e estruturado na cultura universitária que reconheça os saberes dos professores experientes como saberes dignos de consideração, como saberes sábios em todo o seu sentido" (1998: 79). A procura de formalização dos saberes práticos e da experiência pode ser vista como um caminho promissor para a "reconciliação" dos universos da teoria e da prática e para ultrapassar as atuais perspetivas sobre as relações entre os mundos da formação, da investigação científica e da prática. O trabalho de formalização dos saberes da ação pedagógica dos docentes professores seria da responsabilidade dos práticos que participam em processos formativos, formação inicial e formação contínua, todos os que trabalham em ligação com os práticos (Raymond & Lenoir, 1998). A este propósito, Tamir (1991) argumenta, com base nos seus estudos, que o conhecimento profissional e o conhecimento prático pessoal apresentam dois tipos de relações: o conhecimento profissional depende das estruturas cognitivas individuais, e desta interação resulta um conhecimento pessoal e idiossincrático; os atributos pessoais afetam a aplicação do conhecimento profissional.

Da articulação, resulta o que ele designa como conhecimento pessoal-profissional, pelo que, o desenvolvimento profissional dos professores corresponde a um processo de enriquecimento e alargamento do conhecimento pessoal-profissional de ensinar.

Para Ruthven e Goodchild (2008), a "reconciliação" passa pela harmonização das duas práticas, não tanto pelo estabelecer de perspetivas ou objetivos comuns, mas através do encontrar de meios/caminhos em que os propósitos e perspetivas de ambas as práticas possam ser coordenados, tornando possível a cooperação entre práticas de ensino dos professores e práticas de investigação dos académicos. Nas palavras de Boavida e Amado (2006), trata-se mais de encontrar pontes entre o saber empírico e prático dos professores e o saber teórico dos investigadores, do que propriamente de uma diferença entre os dois tipos de saber. Também Hadji (2001) partilha da mesma opinião. Para este autor, apesar das diferenças entre os dois tipos de conhecimento (científico e prático), devemo-nos interrogar sobre as formas de articulação entre os dois e «questionarmos os serviços que a investigação científica pode prestar à "investigação" praxeológica. Com efeito, apesar de a experiência pedagógica nunca ser uma experiência científica, tal facto não deve impedir os investigadores científicos de poderem dar o seu contributo para a validação dos modelos de ação» (2001: 45).

A proposta de Ruthven e Goodchild (2008), como vimos, parte do reconhecimento e valorização do conhecimento construído pelo professor ou *conhecimento craft*, enquanto contributo para um processo de investigação colaborativo, mas, também, criando as condições segundo as quais esse conhecimento pode ser validado e, portanto, reconhecido e legitimado de forma análoga à usada no conhecimento académico. O processo assumiria diversos sentidos: a produção de conhecimento por parte do professor ao ensinar, segundo um processo de experimentação, resolução de problemas e de reflexão sobre a prática de ensino; a conversão do conhecimento teórico mediante a sua contextualização e ativação no ensinar, contribuindo para estimular a (re)construção do *conhecimento craft* ; e, ainda, a conversão do saber desenvolvido pelo docente em teoria, através da sua explicitação e codificação, estimulando a (re)construção do conhecimento académico. A conversão que ocorre em cada um dos percursos envolve a validação e a reformulação do conhecimento, sendo que apenas alguns aspetos do conhecimento académico mostrarão ser capazes de ser produtivamente incorporados no *conhecimento craft*, bem como nem todo os componentes do conhecimento experiencial do professor poderão ser validados como conhecimento científico. Um processo funcionando num círculo dialógico (Fig. 2)

permitirá a coordenação de produção de conhecimento dentro das práticas de investigação e ensino e a conversão do conhecimento de uma prática para outra de forma fundamentada.

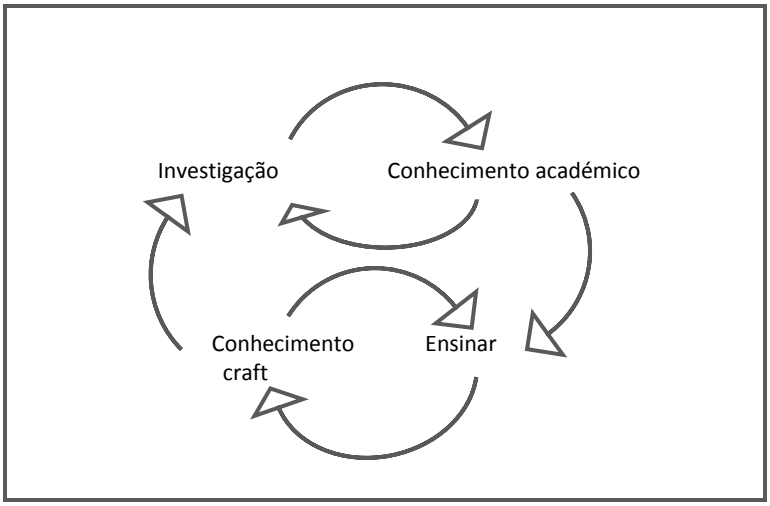


Fig. 2 - Círculo dialógico de criação do conhecimento-base para ensinar
Fonte: Ruthven e Goodchild (2008)

Concebe-se a investigação colaborativa entre professores e investigadores como uma forma de ultrapassar a tradicional dicotomia teoria/prática, conhecimento prático/conhecimento científico, possibilitando a produção de um conhecimento de base para ensinar (Elliot, 1993; Ruthven & Goodchild, 2008; Gravani, 2008). Uma prática investigativa que, segundo Hadji, deve evitar a confusão de papéis entre práticos e investigadores[34] cabendo aos investigadores: "poderem (eventualmente) abrir e alimentar a prática pelo contributo de proposições vindas da sua prática de investigadores mas sem terem, em caso algum, o valor de asserção científica; deverem 'testar' (…) a validade das convicções conferindo sentido aos modelos de ação criados pelos professores" (2001: 47).

Outra das razões já acima aludidas para a divisão teoria/prática prende-se com uma visão simplista sobre o trabalho realizado pelo professor, decorrente do facto de os investigadores se posicionarem fora da escola e não dentro desta e desenvolvendo um

[34] Este autor defende que se deve evitar a confusão de papéis entre investigadores e práticos. Ambos produzem teoria, os primeiros no sentido clássico em que se procura explicar a realidade mediante a proposição de um modelo descritivo/explicativo, e os segundos porque não podem agir sem uma representação da ação. Mas são teorias com objetivos diversos e que pressupõem formas de investigação diferentes: investigar questões científicas sobre a realidade tendo em vista a construção de modelos teóricos explicativos *versus* investigar questões de ordem praxeológica para produzir os fundamentos de uma prática.

trabalho de cariz antropológico na procura da "insider perspective" (Anderson e Herr, 1999). Os trabalhos desenvolvidos segundo esta linha de descoberta da "caixa negra" da escola (Lessard, 2009) permitiram obter uma descrição e compreensão da vida quotidiana do professor, que revelou uma realidade diferente da que os formadores e, em particular, o meio académico pensavam (Korthagen, 2010), assente numa perspetiva de "práticas societais significativas" (*societally significant practices*) (Chaikin e Lave, 1996 cit. in Korthagen, 2010).

Por exemplo, ao contrário do que os formadores acreditavam, a grande maioria das experiências de aprendizagem dos futuros professores ou professores noviços enquadrava-se no tipo de atividades de aprendizagem em parceria ou colaboração (*apprenticeship learning*), segundo um *subprocesso de enculturação*, em que são modelados por linguagem e normas implícitas (Lave cit. Korthagen, 2010). Isto significou reconhecer que o processo de aprendizagem dos estudantes-professores é diferente daquele que até aí era sustentado pelas instituições de formação. A observação da realidade de ensinar mostrou que a formação dos futuros professores não resulta de um processo de aprendizagens de teorias educacionais, nem de um conjunto complexo de conceitos de aprendizagem, mas da sua imersão num sistema social e histórico em que se aprende enquanto parte e participante na prática social das escolas (Korthagen, 2010). Estes factos levam Korthagen (2010) a questionar-se sobre como conciliar a perspetiva da aprendizagem situada (que procura explicar a dimensão social da aprendizagem) e a perspetiva da teoria cognitiva (que procura descrever as características do conhecimento e seu desenvolvimento), e a propor uma perspetiva que integra as duas segundo um modelo de três níveis (Fig. 3). Com o modelo integrativo, o autor pretende contribuir para uma nova relação da teoria e da prática, reconciliando a ótica da aprendizagem situada com a perspetiva da aprendizagem cognitiva: " as duas perspetivas representam dois ingredientes complementares de uma visão integradora do aprender a ensinar" (2010: 103).

Todo o modelo tem como princípio básico subjacente o reconhecimento de que todo o conhecimento, incluindo o científico, é originalmente enraizado nos contactos das pessoas com situações concretas, influenciado por valores sociais, pelo comportamento dos outros, por perspetivas implícitas e metáforas geradoras: " aprender é parte integrante da prática social gerada no viver no mundo" (Lave e Wenger, 1991 in Korthagen, 2010:103).

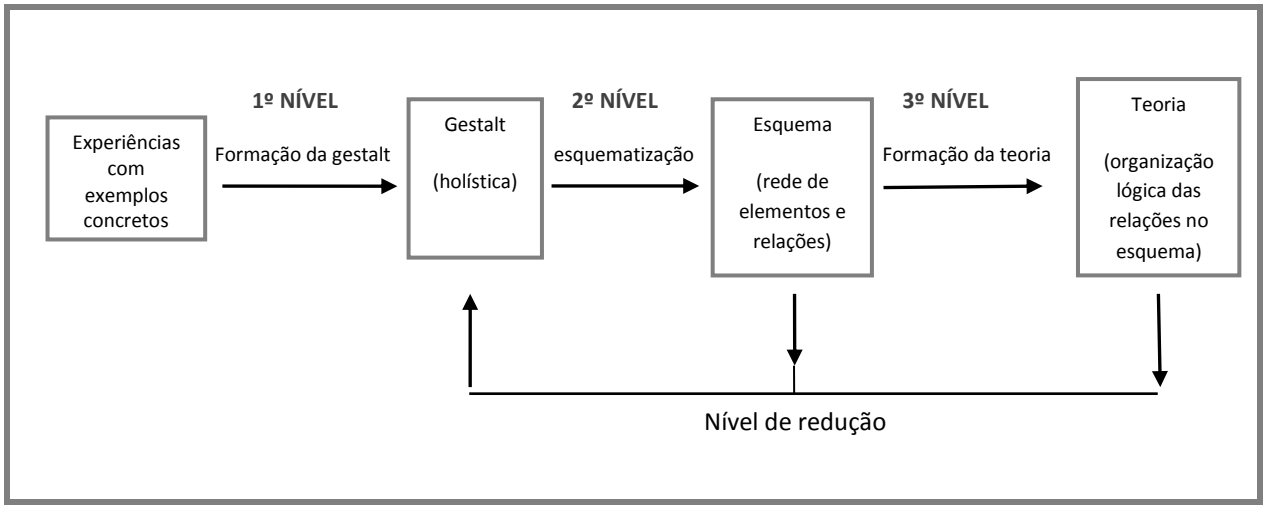


Fig. 3 - Modelo integrador de três níveis e respetivo processo de aprendizagem.

O primeiro momento deste modelo integrador (Fig. 3) consiste na formação da *gestalt*, que expressa a ideia do ser humano que apreende a realidade como um todo, e cujo conhecimento se forma interligando aspetos cognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais. No caso dos professores, estes reagem sem muita reflexão e a sua ação baseia-se em imagens, sentimentos, noções e valores, necessidades ou inclinações comportamentais inconscientes, na maior parte das vezes uma combinação desses fatores, mobilizados de forma rápida e espontânea, com base num sistema experiencial corpo-mente, de processamento rápido de informação. Estes fatores, normalmente, permanecem inconscientes e apresentam-se de forma interligada, formando um todo que se designa de *gestalt*. Esta define-se como uma entidade dinâmica e constantemente em mudança, envolvendo o todo da perceção do professor sobre a situação, isto é, simultaneamente a sua perceção sensorial do ambiente/contexto e as imagens, os sentimentos, as necessidades, valores e tendências de comportamento decorrentes da situação (Korthagen, 2010). A experienciação de situações similares múltiplas possibilita ao professor (em particular ao futuro professor ou noviço) o "desenvolvimento de consciência", com base na perceção, permitindo-lhe discernir aspetos do fenómeno que antes não fora capaz de ver: "Através da mudança de consciência sobre o fenómeno, a relação entre a pessoa e o fenómeno foi modificada." A *gestalt* permite "uma visão da cognição como dialética entre pessoas agindo e as situações nas quais a sua atividade se desenvolve, ou seja, o conceito de *gestalt* permite

compreender o indivíduo como uma pessoa constituindo um todo" (Korthagen, 2010: 101).

Num segundo momento de aprendizagem, os atores constroem esquemas, redes de conceitos e de relações entre eles, que lhes permitem descrever a prática, resultado do trabalho de reflexão sobre uma situação e respetiva ação, comparando-a a outras situações idênticas. Se a construção da *gestalt* está enraizada na situação, a transição para o *esquema* é marcada por uma "des-situação" do conhecimento que lhe permite obter uma "situação generalizada" (Korthagen, 2010: 101). No entanto, a este nível não existe por parte dos indivíduos o objetivo de obter um conhecimento abstrato das situações (teorias), mas, fundamentalmente, encontrar respostas para agir em determinadas situações. O prático está mais interessado em ter consciência de perceção de fenómenos como a linguagem corporal dos alunos, que lhe permitam saber como agir no aqui-e-agora, do que em estudar a teoria da motivação, por exemplo.

Depois de algum tempo, os esquemas e mesmo o conhecimento teórico podem tornar-se autoevidentes e podem ser usados de uma forma menos consciente. É como se o esquema ou teoria fossem reduzidos a *gestalt* – nível de redução ou, como refere Day, "o conhecimento explícito sobre a prática rapidamente se torna implícito, imerso na própria prática" (2001: 48).

Às experiências adequadas permitindo a criação de *gestalts* frutuosos, segue-se a promoção da reflexão sobre eles, para que os estudantes-professores atinjam o nível do *esquema*, após o qual estão prontos para o passo seguinte de criar teoria. Contudo, como já foi referido, a teoria só pode emergir se os futuros docentes desenvolveram o desejo de uma compreensão mais profunda. Por exemplo, se um estudante-professor tem interesse na motivação dos alunos, começa a desenvolver uma variedade de noções sobre este assunto e começa a sentir uma necessidade intrínseca de ver todas elas numa estrutura, o que pode implicar uma reorganização do esquema na forma de uma teoria.

A construção da *teoria* pode surgir da necessidade de dar ordem à complexidade do *esquema* e levar o professor a elaborar uma organização lógica da complicada rede mental no nível esquema. Para tal, a teoria cognitiva pode assumir um papel importante, com as suas muitas formas de explicação de transferência de conhecimento, por exemplo, a contribuição do suporte visual mediante figuras, esquemas, etc..

A construção de *teoria* corresponderá a um terceiro nível de aprendizagem, em que se procura desenvolver uma compreensão tendencialmente universal de um conjunto de situações similares, em que diversos esquemas se interligam dentro de uma

teoria coerente. Todavia, segundo Korthagen, os estudos mostram que os professores não atingem este nível, na medida em que a sua preocupação central é encontrarem princípios e orientações para agirem numa situação particular, e não a construção de teorias científicas.

Este é um modelo que se constrói simultaneamente sobre uma perspetiva individual e uma social. Social, na medida em que a *gestalt* não pode ser considerada isoladamente do contexto social que evoca e das relações entre as pessoas que o marcam. Mas também individual, porque a história pessoal individual de cada professor influencia a forma como uma dada situação é percecionada e compreendida, podendo originar em diferentes pessoas *gestalts* diversos. A forma como disposições individuais e sociais se combinam determina os esquemas e as teorias que as pessoas desenvolvem, permitindo a complementaridade das perspetivas sociocultural e construtivista em que "… aprender é simultaneamente um processo de auto-reorganização e um processo de enculturação que ocorre durante a participação em práticas sociais, frequentemente interagindo com outros" (Coob cit. in Korthagen, 2010: 103).

Este modelo explica por que muita da teoria apresentada aos professores na sua formação é raramente usada na prática e o fraco impacto da formação apenas teórica nos professores. Diversos estudos apresentam resultados neste sentido, colocando em causa a ideia vigente de supremacia da teoria sobre a prática, e de uma formação para a docência com base na transmissão da teoria (Clemente & Ramírez, 2008; Korthagen, Loughran e Russel, 2006).

A explicação é a de que ensinar, sendo em grande medida uma atividade orientada pela *gestalt* (*gestalt-driven activity*), a mera apresentação da teoria não é suficiente na tentativa de influenciar as perceções que orientam a *gestalt* (*perception-driven gestalts*). Introduzir teoria antes da necessidade de um conhecimento mais profundo surgir, funciona de forma contraproducente. Pelo contrário, há que ter mais em consideração o comportamento imediato do professor e enfatizar o desenvolvimento de uma *gestalt* adequada do que privilegiar o ensino de teoria para ser aplicada. O nível 3 do modelo não só explica a falta de sucesso dos programas de formação teóricos, mas oferece, também, o fundamento teórico para a perspetiva realista (*realistic approach*) da formação de professores defendida por Korthagen (2010).

Para este autor, o papel importante da teoria veiculada pela formação ocorre na transição do nível do esquema para o nível da teoria, justificando-a e sustentando-a. No entanto, há que ter presente que nem todos os momentos da formação de professores são

adequados à apresentação da teoria, pois, como foi referido, a ação orienta as necessidades e exigências do formando na procura dos *esquemas* mais adequados. O terceiro nível ajuda a identificar esses momentos nos quais a transição para o nível da teoria pode ser possível, depois de um conjunto de experiências práticas suficientes em que a teoria seja conscientemente usada, de forma a facilitar o acesso ao nível de redução. Só assim a apresentação da teoria não entra em conflito com a experiência e pode encontrar o seu lugar na prática dos professores.

O modelo de formação adequado será o que combina experiências práticas frutuosas, ou seja, experiências que ajudem o futuro professor a formar-se e a formar o tipo de conhecimentos que enquanto formando deseja desenvolver – com a subsequente promoção da reflexão pelos profissionais, visando o desenvolvimento de *esquemas* adequados (Korthagen, 2010).

Para Roldão (2008: 182), a discussão em torno do que pesa mais ou menos na atividade do professor, bem como na sua formação, se a teoria ou a prática, deve ser relativizada, até porque pouco produtiva e prefere falar de "ação de ensinar" em lugar de "prática docente". Argumenta que, apesar de a função de ensinar ser socioprática, o saber que invoca é "intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo", pelo que a construção do saber docente tem de ser, durante o processo formativo, "assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros". O saber profissional resulta do processo criativo do professor que, numa situação educativa, mobiliza e recria todos os seus saberes (formais e experienciais) para fundamentar a sua forma de agir, uma "arte e técnica, mas fundada em ciência".

A visão atual dominante é a de que teoria e prática devem ser integradas, cabendo à reflexão operacionalizar esta integração (Laursen, 2007). Um *go-beteween* entre teoria e prática, que Raymond e Lenoir (1998) assumem como fundamental para a construção de uma base de conhecimento específico do trabalho docente, cuja formalização deve ser reconhecida como uma estratégia de profissionalização do trabalho docente. Mas um saber que deve ser explicitado, debatido e formalizado para se assumir como um saber coletivo de profissionais com capacidade coletiva de "deliberar" sobre a prática. Segundo Esteves, a oposição teoria/prática

> poderá talvez ser superada, não pela exclusão do saber especializado, mas pela apropriação pelos professores desse saber; não pela radical separação entre saber dos especialistas e saber dos práticos, mas pelo desenvolvimento, por estes últimos, das

> competências para construírem conhecimento científico, ainda que ao serviço dos problemas do exercício profissional em que se encontram envolvidos, e pelo desenvolvimento, pelos especialistas, de uma atitude de aceitação e de suporte a que assim seja (2002: 73).

Na verdade, em qualquer área do saber, a dicotomia teoria *versus* prática não faz sentido, na medida em que as práticas traduzem saberes, e estes são construídos a partir das práticas, ou seja, a produção do saber e a sua aplicabilidade estão necessariamente interligados, e ambos produzem pensamento e conhecimento. A função social da ciência será de provar que as crenças que fundamentam as práticas podem dar lugar a modelos praxiológicos quando validados, e testar as teorias dos investigadores enquanto suporte de modelos de ação (Hadji, 2001). Mas não esquecendo que a escolha de uma prática/modelo de ação não decorre apenas de critérios científicos, "e que como já o dissemos, nem tudo se pode provar em educação" (Boavida & Amado, 2006: 316). Nas palavras de Moles (1995),

> ao lado das ciências exatas (?), há as ciências do inexato, do impreciso, do vago, das correlações fracas que nos aproximam, mais do que as ciências da natureza, do conhecimento real tal como temos de o defrontar e para o qual precisamos de construir uma epistemologia (regras para atingir a verdade), uma metrologia (ciências e técnicas da medida do impreciso) e uma metodologia (conhecimento dos processos que permitem ao ser humano agir sobre as coisas vagas) (p. 11).

CAPÍTULO III – IMPLICAÇÕES DO RECONHECIMENTO DO SABER EXPERIENCIAL NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR

1 – Na conceção de desenvolvimento profissional do professor

O reconhecimento da importância do papel desempenhado pela pessoa do professor na construção do seu ser professor e do saber docente tem implicações em termos de formação de professores e na conceção do desenvolvimento profissional dos professores, percecionado como um processo a longo prazo constituído por oportunidades regulares e experiências diversas (formais e não formais) que promovem o crescimento e desenvolvimento na profissão, ou seja, como um processo de aprendizagem profissional contínuo e coerente. No quadro 1 podem-se observar as principais linhas de evolução na noção de desenvolvimento profissional, identificadas já há algum tempo por Sparks e Hirsh (1997 cit. Marcelo, 2009).

Quadro 1– Mudanças nos modelos de desenvolvimento profissional
(Sparks e Hirsh, 1997 cit. in Marcelo, 2009)

Modelo de desenvolvimento profissional	*No passado*	*Na atualidade*
Centrado	No desenvolvimento individual	No desenvolvimento da organização
Natureza	Fragmentada e desconexa	Coerente e orientado por objetivos claros
Organização da formação	Partindo da administração	Centrada na escola
Necessidades orientadoras	Dos adultos	De aprendizagem dos alunos
Localização	Fora da escola	Na escola e sob diversas formas
Objetivo	De transmissão de conhecimentos e competências por especialistas	De estudo dos processos de ensino aprendizagem, pelos professores
Destinatários	Os professores	Todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos.
Orientado	Para o professor individualmente	Para a criação de comunidades de aprendizagem (professores, alunos, diretores, funcionários)em que todos se consideram como professores e alunos

Os programas de desenvolvimento profissional que concebem um modelo de desenvolvimento linear consideram que este provoca mudanças nos saberes e crenças dos profissionais, levando-os a alterar as suas práticas. Contudo, diversos estudos revelaram que a participação em atividades formais de desenvolvimento profissional

não altera as crenças dos professores, efetivamente, mas que isso só é passível de acontecer através da comprovação de uma prática confirmadora da sua utilidade e eficácia (Marcelo, 2009), segundo um " processo lento, que se deve apoiar na perceção de que os aspetos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos" (*ibidem*: 16).

Presente nas diferentes definições de desenvolvimento profissional de diversos autores que se debruçam sobre esta problemática (Marcelo, 2009) está o sentido de continuidade e de processo de longo prazo, como condições necessárias a um desenvolvimento profissional que pretenda, de forma consequente, levar a mudanças no conhecimento prático do professor (Driel, Beijaard, Verloop, 2001). O desenvolvimento profissional deve ser entendido "como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções", em que o professor se envolve para identificar interesses nos processos de ensino-aprendizagem, valorizando e procurando o diálogo com os colegas considerados mais experientes como apoio de referência para a sua a análise de situações (Marcelo,2009: 9). Este entendimento está presente nos diversos autores que trabalharam sobre o desenvolvimento profissional, nomeadamente, nos abaixo referenciados:

1) Para Elliot (1993), no processo de aprender a ser professor interagem contextos pessoais e profissionais, organizacionais e políticos marcados pela mudança (Day, 2001). O seu modelo de desenvolvimento experiencial de aprendizagem profissional é constituído por quatro fases: fase do principiante avançado (*the advanced beginner*); fase do competente (*competent*): de principiante avançado a competente; fase de proficiência (*proficiency*): de competente a proficiente; e fase do especialista (*expert*): de proficiente a especialista. Etapas interativas em que o futuro professor ganha saberes e competências mediante a experienciação de situações diversas que, de uma forma crescente, lhe permitam alcançar um desempenho eficaz e pessoal da prática de ensino. A etapa de especialista é o culminar de todo este processo: a maturidade profissional revela-se numa prática pedagógica "automática", marcadamente intuitiva e sustentada numa teoria da ação interiorizada. Contudo, alcançar o estatuto de especialista não significa, para o autor, que o processo de aprendizagem terminou, apenas que se atingiu um grau de profissionalidade elevado, devendo continuar a manter-se uma postura de questionamento e de investigação (Day, 2001). Ser um professor perito ou experiente deve ser entendido como "aqueles que mantêm a capacidade de ser auto conscientes

sobre o seu ensino e estão constantemente atentos às possibilidades de aprendizagem inerentes a cada situação de ensino e a cada interação individual" (Day; 2001: 93). Podemos encontrar um ponto de contacto entre o nível de especialista de Elliot e o nível de *redução* de Korthagen (2010), concebidos como o nível em que o profissional pode agir de forma fluida com base na compreensão da situação.

2) Os estudos que se reportam ao modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (Huberman, 1992; Day, 1999; Marcelo, 2009;) procuram explicar e compreender o processo de construção do professor e da sua profissionalidade segundo três períodos: a) um período inicial, centrado no professor que se caracteriza pela insegurança e necessidade de obter a confiança dos alunos; b) um período intermédio, em que o professor investe no aperfeiçoamento do seu ensino e na motivação dos alunos; um último período, em que o professor se centra na promoção de uma aprendizagem autónoma por parte do estudante. O processo de desenvolvimento profissional associa-se a um percurso profissional enquanto carreira[35] profissional (Huberman, 1992) entendida como um "percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação" (Gonçalves, 2009).

3) Outro modelo parte do reconhecimento de que os professores apresentam preocupações diversas em diferentes momentos da sua trajetória profissional, mais concretamente, que "cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento" (García, 1999: 61). O modelo de García (1999) parte de um processo linear de passagem por etapas sucessivas de preocupações, e que os estudos revelaram ser inicialmente centradas em preocupações sobre a pessoa do professor, depois preocupações sobre as tarefas e por fim preocupações sobre os alunos.

4) Para O'Hanlon (1993), deve-se encorajar os docentes a desenvolver a sua teoria pessoal ou individual, levando-os a tomar consciência da forma como os seus valores pessoais influenciam, contrariam ou emergem face aos valores da cultura profissional.

[35] Entende-se por desenvolvimento de uma carreira um processo que se desenrola de forma não linear, mas marcado por descontinuidades diversas, que é simultaneamente de desenvolvimento e de formação (Gonçalves, 1992; Huberman, 1992).

O seu modelo parte do reconhecimento de que os professores, qualquer que seja a sua situação de formação - inicial, contínua ou a frequentar outra formação posterior - , são portadores do seu conhecimento próprio sobre ensino e aprendizagem, as suas necessidades e valores pessoais, os quais se transformam durante aculturação profissional e exposição a teorias profissionais em sistemas de valores profissionais. Alia-se o estudo das teorias educacionais à prática na escola, levando o docente a compreender-se na ação e a formar hipóteses pessoais sobre ensino e aprendizagem, sendo que a prática é estritamente pessoal, porque os valores individuais e as características de cada um a influenciam de formas diversas e complexas. As respostas procuradas pelos docentes visam dar-lhes autoconfiança decorrente de uma crescente autocompreensão, pelo que refletem sobre as suas ações, avaliando-as quanto à sua eficácia, numa prática investigativa pessoal. Os constructos construídos para melhorar a prática vão sendo consolidados, modificados ou rejeitados em função quer da sua validação na situação, quer com o *feedback* e avaliação dos alunos e do grupo de pares, levando à construção de uma visão mais pessoal de si no contexto profissional, a uma teoria pessoal sobre ensinar (teoria da ação). A teoria pessoal "é uma teoria comprovada que constitui a base da confiança profissional através da sua confirmação na prática. O processo pode ser visto como um círculo perpétuo e contínuo de fases de renovação da prática profissional através de uma reavaliação pessoal da ação na prática" (O'Hanlon, 1993: 253).

5) Alguns autores (Grimmet, Dagenais, D'Amico, Jacquet, Ilieva, 2008) referem, ainda, que o processo de construção da profissionalidade se faz segundo uma dialética circular entre socialização e liberdade de escolha, em que os professores procuram manter a liberdade de ser eles mesmos. Defendendo que na era pós-moderna o conhecimento não é apenas poder, mas acima de tudo prática social, a construção da identidade pessoal consiste no resistir à alienação e à imposição de uma identidade por outros, através da afirmação da sua presença e subjetividade. A prática pedagógica na escola revela-se, simultaneamente, um espaço e uma expressão das políticas em que os professores intervêm na formação das suas subjetividades, transformando modelos de dominação em práticas sociais que promovam o *empowerment*. Ou seja, os professores não são cativos das iniciativas políticas, mas não estão imunes aos seus efeitos, pelo contrário, na (re) construção da sua identidade profissional, eles vivem entre os dois, entre as

forças constrangedoras das políticas e a pressão autoinduzida para se sentir satisfeito e recompensado na prática de ensino.

6) Clarke e Hollingsworth (2002) contrapõem um modelo de desenvolvimento profissional que rompe também com uma visão linear deste processo, propondo um modelo inter-relacionado, que procura dar conta da complexidade que, efetivamente, pauta o processo de aprendizagem dos professores. A mudança das práticas dos professores resultará de um processo de aplicação e reflexão[36] nos domínios: pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes), das práticas, das consequências (na aprendizagem dos alunos) e externo.

7) Para Thurler (2008), promover o desenvolvimento profissional dos professores requer um modelo não normativo, nem pré-fixado de respostas "prontas a usar", aprendidas em sessões de formação, conferências ou seminários sob a orientação da tutela. O modelo que apresenta organiza-se em torno de quatro abordagens complementares, a que os professores aderem em função quer da sua disponibilidade para aderir a atividades com graus de complexidade e exigência crescentes, quer do empenho das autoridades escolares, bem como políticas, de diversificar e de admitir as alternativas possíveis, investindo os meios necessários: a) sensibilização para os objetivos e desafios da reforma; b) desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas; d) iniciação à exploração colaborativa; e) cooperação contínua numa organização aprendiz. As atividades que integram o modelo desta autora são entendidas como o conjunto de recursos disponíveis que podem contribuir para aumentar as competências profissionais dos professores e, consequentemente, promover mudanças nas suas práticas individuais e coletivas. Refletindo sobre a experiência das escolas, a autora reconhece que, atualmente, se continua a privilegiar fundamentalmente as duas primeiras abordagens em detrimento das restantes. A explicação prende-se com o facto de aquelas serem mais fáceis não só de desenvolver como de controlar por parte das organizações escolares, ao contrário do que acontece com o modelo de cooperação e de organização aprendiz. Além disso, sublinha ainda que neste último caso as escolas não sabem "como fazer para construir dispositivos de formação que permitam transformar os estabelecimentos escolares em comunidades aprendizes" (*ibidem*: 108). Esta constatação leva a autora a concluir que salvo raras exceções, os modelos praticados de

[36] Marcelo (2009) aponta como crítica a este modelo o facto de a reflexão nem sempre levar a aprendizagens.

desenvolvimento profissional não promovem a construção das competências que a escola da atualidade exige aos professores.

Os modelos aqui apresentados são apenas exemplos, já que não há certezas nem modelos únicos, mas antes o reconhecimento de que as respostas deverão ser diferentes em função dos contextos (Elliot, 1993, O'Hanlon, 1993; Khorthagen, 2004). Reconhece-se, sim, que um desenvolvimento profissional dos professores eficaz tem um impacto positivo significativo nas crenças e práticas dos professores, nas aprendizagens dos seus alunos e na implementação de reformas educativas. No seu trabalho, Villegas-Reimers (2003), tendo por referência estudos realizados, diz que estes revelam que os professores com mais conhecimento e experiência profissional têm alunos com níveis mais elevados de sucesso. Igualmente indicam que o desenvolvimento profissional tem um papel importante na mudança de métodos de ensino e, consequentemente, um impacto positivo nos alunos. O mesmo acontece com as reformas educativas: os estudos realizados são reveladores de que, se elas não incluírem os professores e não tiverem em consideração o seu desenvolvimento profissional e os seus saberes, não serão bem-sucedidas.

A este propósito, a autora refere o trabalho de Van Driel *et al.* (2001 cit. in Villegas-Reimers, 2003) que concluiu que os fracos resultados obtidos em algumas das reformas no ensino das ciências em diversos países resultou do ignorar dos conhecimentos, das crenças e das atitudes dos professores, quando se planearam as mudanças. Os estudos revelaram que as experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional que não foram acompanhadas de reformas mais amplas de carácter estrutural, político e organizacional não tiveram muito sucesso, mostrando que só se consegue implementar um programa de desenvolvimento profissional com a implicação e colaboração da escola em sentido amplo. Ou seja, reformas educativas e desenvolvimento profissional devem andar a par para funcionarem bem, pois que "partilham de uma relação simbiótica" (Villegas-Reimers, 2003).

Isto leva alguns autores a defender que antes de se proceder a uma reforma educativa se deve investigar e conhecer o conhecimento prático dos professores envolvidos e monitorizar as mudanças durante o projeto, permitindo ajustar as reformas e ter sucesso com o projeto (Driel, Beijaard, Verloop, 2001).

Conquanto o conhecimento prático seja considerado por alguns como um conhecimento conservador pouco aberto à mudança, Driel, Beijaard, Verloop (2001)

sublinham que isso se deve ao facto de (i) ser um conhecimento construído e validado pela experiência como eficaz ao longo de um percurso profissional que confere segurança ao docente; (ii) os professores dificilmente mudarem as suas conceções, optando por introduzir alterações nas suas práticas, como novos materiais e novas estratégias que incorporam na sua experiência (Thompson & Zeuli, 1999); (iii) a existência do fenómeno designado de concentração de conhecimento, que expressa o fenómeno de decréscimo da variedade, caracterizador do conhecimento prático à medida que este aumenta com um maior número de experiências. Os profissionais gradualmente sentem-se mais seguros numa área que se torna cada vez mais pequena, o que significa que entrar numa área de experiência que não lhes é familiar se torna difícil. Apesar de se reconhecerem estas características do conhecimento prático dos docentes, não é aconselhável implementar processos de inovação e de reforma educativa ignorando-os, já que, sendo a expressão do que os professores fazem e sabem, é uma fonte que não pode ser desprezada. Uma reforma educativa, bem como um programa de desenvolvimento profissional, para terem sucesso, não podem esquecer os professores, mas devem ser centrados no seu desenvolvimento profissional, que é também pessoal, nos seus saberes e sinergias.

Encontramos nos modelos abordados uma noção de construção profissional de adultos que se formam (Amiguinho, 1992, Díaz, 2001), segundo um processo de "autoformação sistemático", em "contacto privilegiado com a prática", de desenvolvimento humano, em que pessoal e profissional se interligam, que se inicia na formação inicial e se vai desenvolvendo e firmando ao longo do percurso profissional do docente (Alarcão & Roldão, 2008). Um conceito de desenvolvimento profissional considerado como "um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores" (Marcelo, 2009: 10). Esta conceção de desenvolvimento profissional rompe com a visão tradicional da construção do professor sustentada num processo de justaposição de modelos de formação diferentes (inicial e contínua) (Marcelo, 2009), e é pautada por "uma abordagem direta dos problemas, das questões do profissional em situação de 'profissionalidade', incluindo esta a pessoa e a situação em que ela se encontra" (Estrela, 1992: 44). Ou seja, o modelo de análise e compreensão da "construção do professor" deve contemplar as aprendizagens formativas formais, as crenças e conceções que o candidato a professor desenvolveu no decurso da sua biografia institucional, o seu conhecimento prático

pessoal, a dimensão emocional, o contexto situacional ou, se se quiser, a *gestalt*,[37] para se referir ao todo coeso de experiências prévias, modelo de papéis, necessidades, valores, sentimentos, imagens e rotinas (normalmente inconscientes) que evocam situações concretas e o nível das competências.

Uma visão do desenvolvimento profissional dos professores consentânea com o que se acabou de afirmar deve apresentar as seguintes características (Villegas-Reimers, 2003; Marcelo, 2009):

- Reconhecimento dos professores como aprendentes-ativos, rejeita-se o modelo de formação orientado para a transmissão e opta-se por um modelo construtivista.

- Reconhecimento de que o aprender a ser professor é um processo de longo prazo, durante o qual o seu conhecimento é construído em resultado da experiência de situações interiorizadas como eficazes.

- Reconhecimento da eficácia formativa da experiência quotidiana dos professores na escola e nas suas práticas de ensino. Ou seja, um processo que ocorre dentro de um contexto particular, assumindo-se as escolas em comunidades de aprendizagem ou de investigação onde os professores se implicam em atividades de desenvolvimento profissional (grupos de estudo, investigação-ação, portfolios, entre outros).

- Reconhecimento de que o processo de desenvolvimento profissional, tratando-se de um processo de construção de cultura e não de um mero treino de competências, depende de reformas da escola. Só um programa de desenvolvimento profissional reconhecido e assumido pela escola ou pelas reformas curriculares é eficaz.

- Reconhecimento do professor como um prático reflexivo, que transporta para a profissão um conhecimento base, que suporta a aprendizagem de novo conhecimento e experiências. O trabalho de um programa de desenvolvimento profissional é ajudar os professores na construção de novas teorias e práticas pedagógicas.

- Reconhecimento do desenvolvimento profissional como um processo colaborativo. O desenvolvimento profissional válido ocorre, essencialmente, em situações de interação

[37] Khorthagen (2004), no entanto, chama a atenção para que não é aceitável que todo o conhecimento aprendido durante a formação profissional seja anulado e substituído pela *gestalt* (81).

significativas não só entre professores, mas entre estes e a direção da escola, os pais e outros membros da comunidade. Podem-se desenvolver estratégias que promovam relações colaborativas como as redes de trabalho, o *coaching* de pares, a investigação-ação colaborativa e a partilha de casos.

- Reconhecimento de que o desenvolvimento profissional pode assumir características diferentes, em situações diversas, e que mesmo numa situação particular podem existir diversas dimensões. Ou seja, não existe um modelo melhor do que outros, e único, que possa ser implementado em qualquer instituição, área ou contexto. Cabe às escolas e aos docentes avaliar as suas necessidades, crenças e práticas culturais para poderem decidir qual o modelo profissional mais adequado à sua situação particular. Isto significa ter em consideração a estrutura e acontecimentos sociais, económicos e políticos, já que o que resulta numa situação pode não resultar noutra.

Tendo presente as considerações apresentadas, o objetivo de uma formação de professores sustentada num processo de desenvolvimento profissional marcado pela reflexão e supervisão (Lessard, 2009; Khorthagen, 2004; Korthagen, 2005), que se desenvolve na e pela ação, será o de permitir aos docentes atingir a fase de especialista, de bom professor. Este, segundo Shulman e Shulman (2004: 259), será "o membro de uma comunidade profissional preparado, motivado, capaz de ensinar e de aprender com a sua experiência de ensino".

No entanto, há que reconhecer, como Khorthagen (2004), que é impossível ou, mesmo, pedagogicamente não desejável formular descrições definitivas do que se considera um "bom professor", na medida em que um bom professor, com competências excelentes, as crenças certas, um elevado espírito de motivação, pode ser confrontado com constrangimentos que podem limitar e criar problemas à sua ação, por exemplo, ao nível da turma, com alguns alunos e da própria escola. Para Perrenoud, na verdade, falar da educação dos professores é falar numa formação para uma profissão complexa, mesmo "impossível", significando isto que o grau de excelência de uma formação "não é o garante de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais". Sendo a profissão docente uma profissão que trabalha com pessoas, o sucesso nunca está garantido, pelo que terá, sempre, de contar com uma parte importante de "semifracassos ou de fracassos graves", não só ao nível dos alunos, mas, sobretudo, das instituições educativas (Perrenoud, 1993: 176). Pelo que será mais importante ter uma estrutura de análise do que é ser professor e do seu trabalho, que

espelhe a complexidade da profissão docente, tendo em consideração os vários e diferentes níveis envolvidos (Perrenoud, 1993; Khorthagen, 2004), do que enunciar as características e regras que definem o "bom professor".

2- Nos modelos de formação de professores

O reconhecimento da relevância dos saberes docentes quer na formação dos futuros professores, quer no reconhecer da condição profissional para a atividade do professor levou, como vimos, à procura de um conhecimento base (*knowledge base)* para a profissão docente. Assim, as últimas décadas foram marcadas por estudos de cariz teórico e metodológico diversos, que procuraram identificar os saberes, os conhecimentos e as competências necessários à profissão docente. O objetivo tem sido o de procurar desenvolver um quadro instrumental teórico cada vez mais preciso/refinado que permita efetuar investigações e que, dando resposta às novas questões, desafie os paradigmas vigentes (Tardif, 2002).

Paquay (1994), tendo por referência o trabalho de Zeicnher e Calderhead, (respetivamente, 1983, 1992 cit. 1994: 9), refere que os paradigmas que marcam a definição e natureza do trabalho docente são: a) o *paradigma comportamental*, um aprender a ensinar assente na separação teoria e prática; b) o *paradigma artesanal ou bricoleur*, um ensinar que valoriza os saberes e competências profissionais docentes construídos nos contextos através da prática; c) o *paradigma crítico*, que concebe o ensino como um conjunto de atitudes, processos investigativos, críticos e de reflexão, centrado na investigação; d) *o paradigma personalista*, que considera o ensino como um processo de desenvolvimento pessoal a partir de princípios que orientam o desenvolvimento profissional do professor (Paquay & Wagner, 1998; Paquay, 1994). As distintas conceções de desenvolvimento dos professores e de ensino-aprendizagem, inerentes a cada um dos paradigmas, refletiram-se, segundo o autor (Paquay, 1994; Paquay & Wagner, 1998), na definição da natureza do trabalho professor e, consequentemente, nos seus modelos de formação, de que resultam diferentes formas de ser professor: o *mestre instruído* (o professor dos saberes processuais); o *técnico* (o professor dos saberes-fazer técnicos); o *prático artesão* (o professor dos saberes da prática); o *prático reflexivo* (o professor produtor de saber experiencial de cariz sistemático e comunicável); o *ator social* (o professor comprometido com projetos educativos); a *pessoa* (o professor centrado no seu autodesenvolvimento em interação).

Esta é uma classificação que reflete o impacto do paradigma das práticas na compreensão do que é ser professor na atualidade, um profissional que domina os saberes científicos, produtor de conhecimento prático, com autonomia, agindo e tomando decisões na imprevisibilidade das situações pedagógicas.

Uma das implicações que decorre do que temos vindo a expor sobre a relevância dos saberes docentes, e a que já se aludiu anteriormente, prende-se com a forma de entender o papel das instituições de ensino superior na e para a formação de professores. As instituições deixam de ser encaradas apenas como fonte de conhecimentos e passa a ser-lhes exigido que acompanhem o processo de aprendizagem profissional, quer trabalhando as ideias e conceções sobre o ensinar e ser professor que os futuros docentes já trazem implícitas, quer desenvolvendo e favorecendo formas diferentes de aprender, dando-se particular atenção à supervisão e acompanhamento da prática, uma vez reconhecida a importância da experiência no processo formativo e de desenvolvimento profissional (Calderhead, 1991; Shön, 2000).

Uma segunda implicação reflete-se na forma de entender e construir a formação formal do professor.

Uma mudança que pode ser entendida como uma "nova imagem" de aprendizagem para ser professor, um "novo modelo" de formação de professores, ou uma "revolução" em educação, e até, como um "novo paradigma" de desenvolvimento profissional (Villegas-Reimers, 2003). Nóvoa (2008), partilhando a reivindicação de uma nova forma de entender e organizar a formação dos professores, sugere um modelo assente no conceito de "transposição deliberativa", que define como apoiado numa "ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às expressões *saber analisar* e *saber analisar-se*" (p. 232). Neste sentido, Nóvoa (2008) defende que os programas de formação devem ser entendidos como iniciativas que reforcem o papel dos professores como "pesquisadores" e que ofereçam estratégias diversas que vão, como por exemplo, de seminários de observação mútua a espaços de prática reflexiva, a laboratórios de análise coletiva das práticas e mecanismos de supervisão dialógica.

As novas conceções de aprendizagem e de ensino que se têm vindo a desenvolver, como a perspetiva construtivista e a conceção de conhecimento situado e interligada com a experiência e emoção, são uma de três razões que motivam a urgência de um novo modelo de formação de professores, segundo alguns autores (Korthagen,

Loughran e Russell, 2006). A segunda razão decorre das chamadas de atenção por diversas vozes da sociedade (pais, investigadores, professores, políticos) para o facto da falta de preparação para a docência, ou melhor, de uma preparação desadequada à realidade da prática docente quotidiana, quando essencialmente teórica e quando a prática significa apenas aplicação das teorias aprendidas. A terceira advém das investigações que evidenciaram haver justificação para aquelas críticas, nomeadamente, um fenómeno de "choque com a realidade" sentido pelos professores noviços no início da sua atividade profissional, o "efeito de apagar" as aprendizagens feitas durante a formação, colocando em causa a eficácia das aprendizagens formativas e os resultados, revelando que os professores tendem a mudar os seus modelos de prática ajustando-os a modelos mais tradicionais de ensinar. Por tudo isto, fica claro que para mudar as práticas educativas será necessário romper com o "círculo tradicional de professores formados que ensinam de forma tradicional", o que desde logo constitui um grande desafio para formadores de professores e investigadores.

A investigação e as políticas das últimas décadas neste domínio apelam, assim, a uma "formação de professores reflexiva" (Calderhead, 1987; Elliot, 1993; O'Hanlon,1993; Lessard, 2009; Korthagen, 2004), como pedra basilar de um desenvolvimento e crescimento profissional alcançado pelo professor em resultado do ganho crescente de experiência e da análise sistemática da sua prática de ensino, mediante uma prática reflexiva (se bem que nem sempre posta em prática).

Aspira-se a um modelo de formação que rompa com o modelo tradicional de formação de professores e de desenvolvimento profissional assente na formação teórica, não necessariamente ligada à prática, e controlado por entidades governamentais e executado, fundamentalmente, por profissionais académicos ligados a universidades e instituições de ensino superior de formação de professores. Rompe-se com o modelo de formação assente quer numa aprendizagem do ser professor com base no princípio de "conhecimento-para-a prática" (*knowledge-for-practice*), conhecimento formal e teoria, criado por investigadores para serem usados pelos professores para aumentar a eficácia da sua prática, quer no "conhecimento-na-prática" (*knowledge-in-practice*), em que se reconhece como fundamental para ensinar o conhecimento prático ou embebido na prática. Para se reconhecer como válido o conhecimento-da-prática (*knowledge-of-practic*e), conhecimento para ensinar que não é dividido em formal e prático, adquirido pelos professores como resultado da sua reflexão sobre a prática e de um processo de investigação desenvolvido no seu contexto de trabalho quotidiano na procura de saber

como ensinar de forma eficaz (Cochran-Smith, & Lytle, 1999; Villegas-Reimers, 2003, Perrenoud, 1993; Korthagen, 2010). Neste novo modelo de formação, os docentes desempenham um papel ativo, controlando, definindo objetivos e ajudando a implementar um modelo que parte de necessidades reais identificadas por eles na sua prática pedagógica quotidiana (Day, 2001; Calderhead, 1993; Perrenoud, 1993; Shulman, 1986; Khortagen, 2004). Este é um modelo de formação que assenta no reconhecimento do papel primordial da investigação na construção da profissionalidade docente e na "conceção dos professores como profissionais capazes de atuarem em situações problemáticas e de construírem o conhecimento necessário à sua intervenção por meios semelhantes aos dos investigadores" (Esteves, 2002: 93).

Esta forma de ver e conceber a formação de professores, acompanhando as mudanças de paradigma de análise e compreensão do trabalho do professor, já aqui abordadas, procurou novas formas de formação e de desenvolvimento profissional que, tendo em conta os saberes dos professores, "lhes permitam recuperar o poder e a autonomia de que tinham sido desapossados pelas medidas de estandardização de tarefas e intensificação do trabalho (Nóvoa, 2008). Um modelo que tem as suas raízes numa epistemologia da prática profissional nova, baseada " no *princípio de que a prática profissional constitui em sim mesma um lugar autónomo e original de formação*[38], porque implica determinações e constrangimentos específicos" e singulares, que não são passíveis de ser reproduzidos de forma artificial quer em laboratórios, quer em contextos formativos de cariz teórico nas instituições de ensino superior (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998: 25). Estamos perante uma formação de professores assente numa conceção de desenvolvimento profissional, como vimos anteriormente, de carácter contextual, com um professor ativo e que procura ter em consideração os saberes práticos dos professores e as suas preocupações pragmáticas (Laursen, 2007; Calderhead, 1987; O'Hanlon, 1993), valorizando a aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, o desenvolvimento de competências.

Esta é uma formação de professores que Elliot (1993) designa de "ciência prática", que assinala a emergência quer da imagem do "professor investigador", quer o entendimento dos profissionais como aprendentes-na profissão que melhoram as suas práticas colaborativamente através de processos discursivos de reflexão entre pares e com os clientes. Pressupõe um desenvolvimento profissional que se assume como um

[38] Itálico no original.

projeto de cariz emancipatório que implica o comprometimento dos docentes não apenas com o seu de desenvolvimento, mas, igualmente, com o desenvolvimento dos seus contextos profissionais e da profissão (Caetano, 2004). Uma transformação que ocorre no contexto das mudanças na cultura ocupacional docente em particular, e das profissões de serviço público em geral. As características (Elliot,1993) destas novas imagens ocupacionais que definem esta nova prática profissional como "ciência prática" e que devem presidir a um novo modelo de formação são as seguintes:

a) Uma prática profissional que precisa de responder a estados instáveis de descontinuidade e de fragmentação que caracterizam as sociedades modernas;

b) Uma prática profissional marcada por situações práticas instáveis, por questões e dilemas diversificados não estereotipáveis e dificilmente enquadráveis em respostas pré-estabelecidas de forma *standard*. Situações práticas experienciadas como problemáticas.

c) Uma prática profissional que, para ser eficaz, implica socorrer-se de uma sabedoria prática, ou seja, a capacidade de encontrar uma resposta apropriada à situação num contexto de incerteza e dúvida.

d) Uma prática profissional em que as decisões se sustentam na análise e compreensão das situações vivenciadas. Uma compreensão situacional que envolve discriminar e depois sintetizar os elementos práticos significativos de uma situação num quadro unificado e coerente do todo.

e) Uma prática profissional cuja compreensão da situação reflete o interesse prático em colocar em prática valores profissionais. Ou seja, parte-se do reconhecimento de que qualquer compreensão está imbuída de valores, os quais fazem parte dos fins da prática social (por exemplo, que potenciais desenvolver com a educação). Os valores são responsáveis pela seleção dos elementos práticos significativos, modelando as formas pelas quais estes são sintetizados em quadros holísticos de sentido.

f) Uma prática profissional cujo conhecimento profissional consiste num repertório de casos experienciados e interiorizados numa memória que integra o seu arsenal de "compreensões situacionais".

g) Uma prática profissional em que os julgamentos e decisões profissionais são essencialmente éticos e não apenas técnicos. Significa que o professor quando usa determinada técnica o faz não apenas a pensar na eficácia da aprendizagem de conteúdos, mas também porque ela proporciona o desenvolvimento dos potenciais humanos, como pensar criticamente e desenvolver a criatividade. Sobre esta característica há ainda a ter em atenção que não existe um quadro de valores único, igual para todos os indivíduos, o que significa que existem conceções de valores diferentes e, consequentemente, a compreensão das situações pode ser diversificada. Pode ainda acontecer que, ao longo do tempo, os profissionais apresentem interpretações diferentes sobre as mesmas situações.

h) Uma prática profissional assente numa reflexão sistemática dos práticos sobre as situações práticas com três dimensões: pessoal; reflexiva e crítica. A reflexão acontece em dois momentos, no decorrer da ação e depois dela, ou seja, ligada à ação e à tomada de decisão. No contexto de uma ciência prática, não existem princípios teóricos em que se baseie a reflexão. A tomada de consciência do prático faz-se de forma pessoal, reflexiva e autocrítica, pelo que os significados obtidos sobre as situações práticas são pessoalmente construídos. As teorias funcionam como instrumentos de análise, mas devem ser selecionadas e usadas em subordinação ao objetivo do profissional de compreender as problemáticas da sua prática numa situação enquanto totalidade.

i) Uma prática profissional em que a validação dos seus constructos e das interpretações das situações é realizada de forma discursiva mediante o diálogo e o confronto com colegas mais experientes, mas também com os alunos e pais. Este confronto de interpretações permite a clarificação ou o emergir de aspetos ignorados ou subestimados ou, simplesmente, colocar em causa perceções consideradas corretas que modelem as interpretações e decisões.

Para Perrenoud, trata-se de encontrar modelos que integrem na "reflexão sobre a formação de professores uma imagem *realista* das práticas, mesmo, e principalmente, se as desejarmos estimular no sentido de uma escola mais ativa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária" (1993: 107). Nesta formação "realista", devem-se ter em consideração três aspetos:

i. *Formação em improvisação*: reconhecendo que ensinar significa agir de forma rápida, muitas vezes na urgência do momento, perante situações inesperadas e complexas. Formar professores capacitando-os para tirar partido do não previsto para alcançar o fim desejado. Neste caso, as competências em jogo parecem provir mais do automatismo e da rotina do que de uma estratégia refletida (face à urgência age-se e não se pensa, mobiliza-se uma resposta de forma automática). Ou seja, utilizam-se *esquemas de ação*, de perceção e decisão parcialmente *inconscient*es (que integram o seu *habitus*) que dão ao docente a sensação de que "ensinam com ' o que são', com a sua personalidade e experiência."

ii. *Formação em bricolage* – formar professores capacitando-os para combinar, adaptar e mesmo criar estratégias de ensino, situações didáticas, materiais que mais se adequem aos seus alunos e às situações que vivenciam quotidianamente. Levar os professores a criarem, evitando o uso de modelos estereotipados. Esta é uma competência que se deve desenvolver de ano para ano à medida que os docentes vão ganhando experiência, mas que deve ser desenvolvida na formação inicial.

iii. *Formação para a distanciação* - formar para a realidade quotidiana da prática pedagógica, e não para a norma como é tradicional, para evitar o "choque com a realidade" no início da profissão. Abordar com os futuros professores a resistência, as estratégias de fuga dos alunos, os problemas ao nível da organização escolar, os pais distantes da escola, bem como os "não-ditos" da profissão, como o medo, a rotina, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão e o tédio, entre outros que não são abordados (Perrenoud & Thurler, 2008).

Uma das preocupações de Perrenoud ao propor "práticas realistas" é a de não se ficar apenas pela reprodução, mas antecipar as transformações e a evolução das práticas. Uma realidade que, para ele, só será possível com o conhecimento das condições e dos constrangimentos que marcam o trabalho real dos docentes, mas não esquecendo que os processos de inovação falham "porque não se mede o suficiente o desvio astronómico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente" (2002: 17).

Contudo, Perrenoud considera que não é possível formar diretamente em práticas. Como tal, formar segundo "práticas realistas" significa a necessidade de, a partir de um trabalho real, identificar os conhecimentos e as competências necessárias para "fazer aprender nessas condições". Além disso, o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação das situações a serem controladas, dos problemas a serem resolvidos, das decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Os quais não se adquirem na formação inicial e nem mesmo na contínua, mas alguns deles são construídos ao longo da prática – os "saberes de experiência" – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o *habitus* como já vimos anteriormente. Cabe à formação inicial desenvolver os recursos básicos, bem como treinar os futuros professores para a sua utilização, não ficando apenas pelo domínio dos saberes e das didáticas e princípios pedagógicos: "Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos" (Perrenoud & Thurler, 2008: 19). Argumenta-se em favor, e seguindo uma lógica de educação permanente, de uma formação centrada na escola, entendida como uma "ação educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida" (Oliveira-Formosinho, 2009: 268).

Pensando num modelo de formação que se proponha a esse objetivo, Perrenoud e Thurler, apresentam a seguinte lista de princípios a considerar na sua elaboração (Perrenoud & Thurler, 2008: 16):

"1- Transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.

2- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários ao exercício da atividade docente.

3- Um plano de formação organizado em torno das competências.

4- Uma aprendizagem por problemas, segundo um procedimento clínico.

5- Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.

6- Uma organização modular e diferenciada.

7- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.

8- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.

9- Uma parceria negociada com profissionais.

10- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho."

À semelhança de Perrenoud, Khorthagen reclama por uma formação que tenha em consideração a verdadeira realidade da prática da atividade do professor, assente no que ele chama de "perspetiva realista" (*realistic approach*). Com ela pretende contribuir para o ultrapassar das dificuldades por si identificadas no nível 3 – *esquematização* - do seu modelo de relação teoria/prática, apresentado no ponto 5 do Capítulo II e que explicam a falta de sucesso dos programas de formação. A perspetiva realista alicerça-se no princípio de que o processo de *esquematização*, para se orientar na direção pretendida pelos formadores, deve apoiar-se numa formação que assegure uma multiplicidade de experiências realistas e adequadas às necessidades e preocupações dos estudantes-professores, proporcionando-lhes a oportunidade de reflexão sobre essas experiências, condição essencial para a concretização do processo de *esquematização*. Assim, aprender a ensinar não passa por ensinar novas teorias, que modifiquem e contrariem as teorias subjetivas sobre ensinar de que os candidatos são portadores, mas pelo experienciar de situações práticas utilizando diferentes formas de ensinar que, lentamente, os possam levar à construção de novas formas de pensar sobre o ensinar (Korthagen, 2010). Como a atividade de ensinar ocorre num contexto particular, nenhum corpo de conhecimento possui uma resposta apropriada a todas as situações, pelo que muito do que devem aprender os futuros professores deve ser aprendido na e com a prática e menos na preparação da prática. (Ball & Cohen, 1999). Podem-se aprender conteúdos, conhecimento sobre as crianças, aprendizagem e pedagogia. Mas o uso desse conhecimento depende de um conhecimento que apenas pode ser aprendido inteiramente na prática através da leitura das situações, dos movimentos e das decisões, cada uma delas contextualizada num determinado momento temporal e com determinadas pessoas. É na sua combinação singular que o conhecimento profissional pode ser criado, promovendo um desenvolvimento profissional que será tanto "mais adequadamente desenvolvido se podermos desenvolver formas de aprender e ensinar sobre a prática na prática" (Ball & Cohen, 1999: 12).

Mas se a "perspetiva realista" requer um repensar das práticas de formação de professores, isto levanta a questão de saber que tipo de experiências devem ser organizadas que permitam, simultaneamente, modelar os conhecimentos dos futuros professores e ajudá-los a explicitar as suas preocupações, que possam ser um ponto de partida para uma reflexão conjunta dentro de uma comunidade profissional, e desta forma levá-los a desenvolver *esquemas a*dequados. Essas experiências são para Korthagen (2010) "experiências adequadas" (*suitable experiences*), experiências suficientemente motivadoras que criem oportunidades de confrontação com a *gestalt* que o formador gostaria de mudar. Tendo diversos estudos revelado que as experiências iniciais dos jovens professores segundo os modelos de formação teóricos contribuíam para o fortalecer das visões tradicionalistas de ensinar e aprender associadas a estratégias de sobrevivência, as experiências proporcionadas aos estudantes-professores devem ser o mais realistas possível e de forma a serem sentidas por eles como profissionalmente relevantes. Significa isto, igualmente, que as experiências não devem ser ameaçadoras, pois, segundo o autor, tal impossibilitaria o processo de passagem da formação da *gestalt* à *esquematização* como resultado de um bloqueamento por uma *gestalt* errada, regulada por uma necessidade de sobrevivência.

Uma forma de evitar este tipo de problema é levar os formandos a experienciar situações de prática de ensino que Korthagen descreve de "one-to-one experience", situações não ameaçadoras, que permitam confrontar os futuros professores (professores no início da profissão, por exemplo, em situação de indução na profissão) com os seus *gestalts* implícitos sobre aprendizagem e ensino: 1) proceder à gravação de uma hora de aula do estudante-professor; 2) visualização do registo efetuado pelo estudante-professor para análise e reflexão do seu desempenho que deve ser anotado em diário.

Este modelo de formação de professores, reconhecendo a natureza distribuída do conhecimento, ou seja, que o conhecimento está distribuído pelas pessoas e pelos contextos simbólicos e físicos, defende, ainda, que os candidatos a professores devem experienciar o maior número possível de interações com diferentes professores tutores no contexto da escola. Pretende-se com isto conseguir um desenvolvimento profissional enraizado na colaboração e partilha com colegas nas escolas.

Como referem Ball e Cohen (1999), "centrado na prática" não significa necessariamente participar em situações de sala de aula reais. Aliás, apesar de se reconhecer que o contacto direto confere imediaticidade e autenticidade, pode, também, interferir com a oportunidade de aprender, ao limitar a atenção do formando ao tipo de

ensino usado na turma observada em particular. Centrado na prática significa encontrar outras estratégias de aprendizagem prática, como por exemplo, gravações vídeo de salas de aula de diferentes professores, materiais curriculares diversos, a discussão, a partilha de ideias e de conceções diferentes entre estudantes-professores, tutores e formadores.

A formação centrada na prática é também vista como uma forma de contrariar a socialização convencional dos professores de duas formas (Rigano & Ritchie, 2007):

a) Evitando o isolamento em que a única fonte é a nossa prática. O diálogo e a partilha com outros profissionais com práticas diferentes desvendam outras perspetivas e oportunidades de conhecimento.
b) Visionar imagens gravadas de prática pedagógica na sala de aula permite focar a formação de professores na investigação da prática, ou seja, tornar o centro da educação profissional no estudo e análise sistemática do ensino-aprendizagem. Constrói-se um profissionalismo com base nos "discursos da prática", colocando a ênfase nas narrativas de investigação (*narrative of enquire*) e não em conclusões retóricas. A prática investigativa na companhia de outros profissionais, ao permitir comparar interpretações e decisões, contribui para melhorar a prática, levando os docentes a reconhecer os limites do seu conhecimento sobre a prática, aumentando a sua capacidade de compreender a natureza dessa incerteza, e a sua capacidade para aprender com práticas alternativas, ou seja, não apenas idiossincráticas.

Partindo dos seus estudos e experiência profissional, Korthagen, Loughran e Russel (2006) apresentam uma proposta para a formação de professores comprometida com uma perspetiva realista, centrada no reconhecimento da importância do espaço da experiência no aprender a ser professor e em que teoria e prática estão efetivamente ligadas. Esta proposta parte da identificação de "princípios da prática" que devem orientar a formação de professores e que, promovendo a articulação teoria e prática, permitam criar uma linguagem comum para o desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores. Porém, os autores sublinham que esses princípios não devem ser entendidos como regras ou procedimentos a seguir, mas antes como linhas orientadoras e possibilidades que pretendem ajudar professores motivados a aceitar o desafio da reconstrução da formação de professores. São sete os princípios apresentados pelos autores como orientação para a mudança nos programas e práticas de formação de professores:

- *Princípio 1* – Aprender a ensinar envolve um permanente conflito e desafio entre necessidades/exigências.

Reconhecendo-se a impossibilidade da formação de professores dotar os futuros profissionais com respostas para todos os problemas e situações, deve aquela centrar-se em prepará-los para aprender com a experiência e para a construção de conhecimento profissional. Um percurso que os ajude a aprender através da prática, levando-os, para tal, a reconhecer e a responder às exigências competitivas da sua aprendizagem para ensinar e, consequentemente, às necessidades e exigências da sala de aula. Por exemplo, enquanto estudante-professor vê-se perante necessidades e exigências diferentes decorrentes do dilema de si *aprendiz de professor* e o *aluno* a quem deve ensinar: compreender como a sua prática de ensino influencia as aprendizagens dos alunos, mas, simultaneamente, compreender como concebeu e aplicou essa prática. As situações experienciadas pelos estudantes-professores afetam de forma importante a sua visão da prática, pelo que é importante que durante o processo formativo tenham o maior número possível de experiências relevantes, quer como estudante quer como professor, e que lhe sejam apresentadas perspetivas e abordagens alternativas de prática.

- *Princípio 2* – Aprender a ensinar requer uma conceção do conhecimento como algo que não é criado mas construído.

Rejeita-se o modelo de aprendizagem e de ensino assente na aplicação direta de teoria construída por investigadores, em que a experiência é irrelevante, e defende-se um modelo em que o conhecimento é, também, construído pelos futuros professores através da experiência, mediante um processo de reinvenção orientado. Neste sentido, cabe aos professores formadores criar situações e fomentar processos de grupo em que os estudantes-professores trabalhem em conjunto na criação das suas teorias sobre ensinar, por exemplo, através de uma aprendizagem interpares (colegial) de que é ilustrativa a "one-to-one". Esta estratégia de formação é considerada particularmente importante, por se focar a atenção do aprendiz na situação do processo de ensino-aprendizagem em detrimento da questão da manutenção da ordem de uma turma, por desenvolver a reflexão, por promover competências práticas decorrentes da ligação teoria-prática, por proporcionar oportunidades para aprender a partir das experiências e das preocupações que surgem da experiência. A questão central é "quem está a fazer a aprendizagem, é quem realmente importa" (Korthagen, Loughran e Russel, 2006:1030). Os professores principiantes "aprendem não com o que lhes é ensinado pelos professores formadores,

mas por reflexões estruturadas sobre as suas experiências e discussão com o grupo de pares" (*Ibidem*: 1030), construindo o seu próprio conhecimento profissional. A adoção deste princípio tem consequências relevantes na formação dos professores: a ligação emocional à teoria produzida pelos aprendentes, porque ligada às suas situações, problemas e preocupações; a adesão dos estudantes-professores a este processo de aprender, desenvolvendo o seu conhecimento, capacita-os para um desenvolvimento profissional continuado ao longo das suas carreiras; o preparar os futuros docentes para utilizar abordagens diferentes das teorias aprendidas e construídas no trabalho com os seus alunos.

- *Princípio 3* – Aprender a ensinar requer uma mudança do foco de atenção do *curriculum* para o aluno.

Defende-se uma aprendizagem que proporcione aos estudantes-professores experimentar o "fazer" do currículo em detrimento de uma aprendizagem assente no ensino de um currículo, ou seja, ajudar os futuros professores a aprender a ensinar e não a aprender um currículo.

- *Princípio 4* – Aprender a ensinar resulta de um processo de investigação do professor, desde o princípio da sua formação.

Decorrente do princípio anterior, resulta claro que aprender a ensinar significa aprender através da investigação sobre a prática. Parte-se do reconhecimento de que o saber sobre o ensinar não está totalmente definido, mas que, face à complexidade das situações educativas, o professor tem de "olhar de forma diferente", isto é, analisar e compreender cada situação, recompô-la e, consequentemente, agir da forma mais adequada. Este processo de aprendizagem permite aos estudantes-professores emergir como profissionais capazes de gerir o seu desenvolvimento profissional através da investigação sobre a sua prática de ensinar. E simultaneamente fomenta-se a investigação como uma prática profissional que se deseja permanente ao longo do percurso profissional do docente, porque consentânea com práticas de inovação e mudança educacional. Como sublinha Roldão, "aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares" (2008: 182). Este processo de aprender a ser professor constitui ainda

uma forma de ultrapassar o modelo de formação de professores tradicional, assente na divisão entre conhecimento da investigação (teoria) e prática.

- *Princípio 5* – Aprender a ensinar é uma aprendizagem colaborativa, que implica trabalhar com os seus pares.

A formação dos professores deve ser fundamentalmente um processo de aprendizagem mais "horizontal"[39] que "vertical". Defende-se a colegialidade na ajuda individual ao desenvolvimento de práticas de sala de aula e no combate ao tradicional isolamento do professor. Esta é uma forma de relacionamento que deve começar na formação inicial (Borges, 2008) e manter-se ao longo da vida profissional do docente, pois

> tal como os estudantes precisam de aprender novas formas de compreensão, comunicação e pensamento, e de adquirir disposições de investigação para ação e de construção de sentido através da sua participação no discurso comunitário sobre a sala de aula, os professores precisam de construir os seus novos e complexos papéis e formas de pensar num contexto de comunidades de aprendizagem (Putnam & Borko, 1997).

- *Princípio 6* – Aprender a ensinar requer relações fortes e significativas entre escolas, universidades e futuros docentes.

Considera-se que o processo de aprender a ensinar deve contemplar, e de forma simultânea, três perspetivas diferentes: a perspetiva da aprendizagem individual para aprender a ensinar; a perspetiva do professor na escola; e a perspetiva do professor formador no contexto universitário. Isto exige uma cooperação não apenas no sentido de uma relação escola/universidade, mas também a cooperação entre os professores da escola e os estudantes-professores que se materialize em projetos de investigação (Esteves, 2007).

[39] Driel, Beijaard e Verloop, (2001) reconhecem que a aprendizagem horizontal através de estratégias de apoio (*coaching*) de pares, por permitir o diálogo, o trocar de ideias e a reflexão entre um ou mais colegas, é uma interação que deve ser aceite por todas as partes e deve decorrer sem qualquer intuito de avaliação. Este é um processo de aprendizagem que se repercute não apenas no professor principiante, mas no professor tutor, que também retira ensinamentos desta interação.

- *Princípio 7* – Aprender a ensinar é alcançado quando as perspetivas de ensino e aprendizagem propostas nos programas de formação são modeladas pelos professores formadores (*teachers educators*) na sua própria prática.

Com este princípio pretende-se romper com as práticas das instituições de formação marcadas por profundas contradições entre a teoria e a prática, em que se ensina e exige aos futuros professores práticas de ensino que não tenham sido aplicadas por si com sucesso. Segundo os autores, a uma instituição que apele à inovação das práticas, mas cujos formadores não as apresentam como modelos nem as praticam, "a formação de professores continuará a "fugir-lhes".

Há ainda que ter presente que, segundo os autores, estes princípios orientadores não funcionam isoladamente, mas de forma interdependente, pelo que um modelo que integre apenas um ou alguns deles coloca em causa a qualidade do modelo formativo e a sua eficácia.

Podemos verificar que nos modelos abordados a participação dos professores mais experientes no processo formativo dos jovens professores é uma das condições para uma formação da docência como "ciência prática". Um papel central que decorre, antes de mais, do valor dado aos saberes da prática na construção da profissionalidade. Todavia, Raymond e Lenoir (1998) chamam a atenção para o facto de a importância dada àquela participação e envolvimento ser uma expressão do movimento da profissionalização, por três ordens de razão:

i. De ordem identitária - que decorre do entendimento de que uma formação profissional necessita da cooperação dos professores de profissão para a concretização de uma socialização profissional e, consequente, construção de uma forte identidade de grupo.

ii. De ordem coletiva – que decorre do reconhecimento de que uma formação profissional deve ser sujeita a uma legitimação e avaliação por parte de "instâncias de autorregulação e de representação" da profissão sobre as suas finalidades, processos e perfis de saída.

iii. De ordem formativa – prende-se, especificamente, à epistemologia dos saberes profissionais, em particular, no que se refere à relação teoria-prática. Reconhece-

se aos professores práticos o papel de mediação ou de *go-between*[40], usando a terminologia de Perrenoud, entre o universo da escola/prático e o universo académico/teórico, com um papel relevante na formalização dos saberes profissionais de base da profissão.

Para que este último aspeto se concretize, os práticos com responsabilidade na formação e os responsáveis pela formação dos professores devem trabalhar de forma articulada a dois níveis (Perrenoud & Thurler, 2008):

- De forma conjunta, na elaboração de um projeto de formação com base numa visão comum da formação dos professores, no que se refere aos seus objetivos e operacionalização.
- Em grupos de trabalho mais pequenos, desenvolvendo "dispositivos específicos" congruentes com o plano formativo elaborado conjuntamente.

Por sua vez, Tamir (1991) salienta que o desenvolvimento de um conhecimento pedagógico de formação de professores (*teacher education pedagogical knwoledge*) será tanto maior quanto maior for o conhecimento pessoal-profissional dos que se dedicam à formação de professores. Aspeto que Korthagen, Loughran e Russel (2006) sublinham ser particularmente importante ao nível das instituições responsáveis pela formação de professores. Sem que os professores dessas instituições (*teachers educators*) compreendam, através da sua experiência pessoal, o significado de aprender a partir das situações de trabalho concretas, do papel da reflexão sobre essas situações e das dificuldades inerentes, não será possível uma efetiva mudança na formação de professores. Isto significa existir e promover-se o desenvolvimento profissional sistemático das instituições de formação de professores, o que, na opinião dos autores, ainda não acontece.

Outro fator importante na promoção de uma "prática realista" ou de uma "perspetiva realista" é o desenvolvimento de escolas *comunidades de prática*, focadas na cocriação de significados educacionais e pedagógicos dentro de comunidades profissionais de professores como aprendentes[41] (Hargreaves, 1998; Ball & Cohen,

[40] Perrenoud utiliza esta expressão para classificar o processo de comunicação entre a família e a escola mediado e regulado pelo aluno. Neste processo de comunicação escola/casa/escola, o aluno gere a seu favor o que se passa em cada um dos contextos, desempenhando um papel de *go-between*.

[41] Esta perspetiva, segundo Korthagen, vai ao encontro da pedagogia de Freire (1972) que defendia o desenvolvimento da consciência crítica acerca da realidade como suporte da ação, e que ele designou de *conscientização*. Para Paulo Freire, conhecer a realidade só é possível através da sua compreensão crítica, pois

1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Putnam & Borko, 2000; Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007; Korthagen, 2010;). Isto significa defender uma aprendizagem do aprender a ensinar encarada como um processo em que o domínio de práticas, no caso da formação inicial, requer dos estudantes-professores o comprometimento num diálogo com professores experientes, tendo em vista a sua total participação nas práticas socioculturais de uma comunidade de aprendizagem (*teaching community*) (Rigano & Ritchie, 2007). Trata-se de uma perspetiva de formação ancorada nas situações e contextos reais e na relação do sujeito com as situações educativas com que está comprometido (Raymond & Lenoir, 1998).

Tornar a aprendizagem profissional um esforço coletivo é, aliás, para Ball e Cohen, um aspeto fundamental na formação dos professores se o objetivo for construir um discurso profissional sólido, com um "vocabulário analítico e descritivo comum" que garanta uma "comunicação profissional mais concreta e precisa sobre a prática" (1999: 19).

Apesar de não existir uma definição universal de "comunidades profissionais de aprendizagem" (*professional learning communities*), há consenso em considerar que se trata de um " grupo de pessoas partilhando e questionando criticamente a sua prática de forma reflexiva, colaborativa, inclusiva, uma aprendizagem orientada, num percurso de promoção do crescimento; funcionando como uma empresa coletiva. O seu objetivo é promover a sua eficácia profissional para benefício dos alunos" (Stoll *et al*.: 2006: 223).

São "grupos de pessoas que, partilhando preocupações comuns, um conjunto de problemas, ou um interesse comum, aprofundam o seu conhecimento e perícia nessa área interagindo de forma contínua e persistente (Putnam & Borko, 2000). Refletem ponderadamente sobre temas comuns, exploram ideias e agem como caixas-de-ressonância" (Wenger *et al*., 2002 cit. Keys, 2007: 47). O objetivo é proporcionar aos professores a oportunidade de desenvolver, de negociar e de partilhar o seu conhecimento pessoal profissional, promovendo o seu crescimento profissional como resultado de uma aprendizagem comunitária, em ambas as situações, formação inicial (*preservice*) e durante o exercício da profissão (*inservice*) (Putnam & Borko, 2000). Um trabalho de aprendizagem assente no diálogo e na reflexão na, sobre e acerca da ação,

---

quando as pessoas não têm uma compreensão crítica da sua realidade, apreendem-na como fragmentos e não como elementos interativos integrantes do todo. O desenvolvimento da *conscientização* resultará do diálogo ativo dentro da comunidade.

de forma rotineira e permanente no tempo que permita desenvolver e consolidar culturas de aprendizagem profissional. No centro do conceito está a noção de comunidade, expressando a ideia de que a atenção não se centra apenas na aprendizagem profissional individual do professor, mas numa aprendizagem profissional inserida no contexto de uma comunidade – uma comunidade de investigação (*inquiry communities*), e a noção de aprendizagem coletiva (Cochran-Smith & Lytle,1999). Para que se consiga um "conhecimento da prática" (*knowledge-for-practice*), as comunidades de aprendizagem devem assumir e desenvolver o que os autores designam de "postura de investigação" (*inquiry as stance*). Com este conceito, pretendem descrever as posições tomadas pelos professores, mas também por todos os que trabalham de forma conjunta nas "comunidades de investigação", na construção de conhecimento e sua relação com a prática, apoiando-se numa conceção de "ensinar como praxis", ou seja, de que ensinar envolve uma "relação dialética entre teorização crítica e ação". Os professores e os estudantes-professores que desenvolvam esta forma de investigação dentro de uma comunidade de prática geram um "conhecimento local, visionando e teorizando a sua prática, e interpretando e interrogando a teoria e a investigação de outros. Pretendem os autores com esta conceptualização ultrapassar a ideia da prática como "prático", mas antes que ensinar e aprender a ensinar é participar na construção e reconstrução das estruturas de compreensão da prática: como os estudantes e os professores constroem o *curriculum*, interligam as suas experiências e as suas estruturas interpretativas e como trabalham conjuntamente para desenvolver e mudar o seu quadro interpretativo em função não apenas da diversidade de alunos e das situações educativas, mas também dos múltiplos contextos em que trabalham.

Segundo Stoll *et al*. (2006), as comunidades profissionais de aprendizagem apresentam cinco características interligadas e funcionando conjuntamente:

1 – Partilha de valores e de visão: possuir uma visão e um objetivo comum é fundamental para o tomar de decisões coletivas, partilhadas e éticas.

2 – Responsabilidade coletiva: os membros assumem a responsabilidade coletiva da aprendizagem dos alunos. Desta forma, sustenta-se o compromisso, levando ao controlo pelos pares dos que se afastam deste propósito e agem de forma isolada.

3 - Investigação profissional reflexiva para a ação: integra diálogo reflexivo, conversas sobre temas e problemas educacionais que envolvam a aplicação de novo conhecimento

de forma sustentada; "desprivatização da prática" através da partilha de experiência prática mediante observações mútuas ou de análise de casos, procedendo conjuntamente ao planeamento e desenvolvimento curricular; procurando novo conhecimento; convertendo o conhecimento tácito em conhecimento partilhado através da interação; e aplicando novas ideias e informação na resolução de problemas ou no encontrar de soluções adequadas às necessidades dos alunos.

4 – Colaboração: envolvimento de todo o grupo nas atividades desenvolvidas. O sentimento de interdependência é central à colaboração, uma vez que o objetivo de alcançar melhores práticas não será conseguido sem a colaboração, ligando atividade colaborativa e objetivo partilhado a alcançar.

5 – Promoção da aprendizagem individual e de grupo: os professores aprendem com os colegas, considerando-se que o processo de aprendizagem e enriquecimento profissional é sobretudo comunal e pouco solitário. A aprendizagem coletiva é evidente na criação de conhecimento coletivo, em que a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, interage implicando-se num diálogo sério e deliberado sobre informação e dados, interpretando-os conjuntamente e partilhando esse saber entre si.

Há que ter presente que as comunidades de aprendizagem não são um fim em si mesmas (o constituir-se como comunidade profissional de aprendizagem), mas um meio (de promover a eficácia profissional dos professores) para atingir um fim: a promoção da aprendizagem dos alunos. Contudo, alguns autores referem que deve existir alguma cautela, uma vez que os estudos não são conclusivos quanto ao facto de existir um efeito direto entre este tipo de comunidades e a melhoria dos resultados dos alunos (Stoll *et al*., 2006; Vescio, Ross &Adams, 2008). Já no que se refere à formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional, os trabalhos realizados (Freeman, 1991; Driel, Beijaard e Verloop, 2001; Keys, 2007) revelaram existir um impacto positivo destas comunidades práticas:

- Promovendo a aprendizagem colegial, horizontal, que permite atenuar as resistências sentidas junto dos professores mais experientes, bem como favorece o trabalho de cooperação entre dois ou mais colegas na procura de implementar novas ideias, refletir sobre a sua prática.

- Envolvendo participantes de escolas diferentes implicados em objetivos comuns: escolas diferentes, tarefas iguais mas experiências diferentes na concretização das tarefas.

- Conferindo mais confiança ao conhecimento prático de cada um, que é partilhado e aprendido uns com os outros.

- Criando um discurso partilhado sobre ensino e aprendizagem que os professores incorporam nas suas formas de pensar e agir, ajudando-os a tornar o tácito explícito. O discurso assume-se, simultaneamente, como uma referência social e uma função cognitiva. Quer dizer, permite demarcar uma comunidade que partilha perceções e valores com que os docentes se identificam, assumindo-se como seus membros. E ao mesmo tempo organiza o pensamento dos docentes sobre o ensinar, providenciando-lhes meios para articular explicações e construir explicações da sua prática.

Estudos internacionais (Stoll *et al*., 2006) têm reforçado o reconhecimento da importância deste tipo de comunidades, ao apontarem no sentido de que o progresso da reforma educacional depende da capacidade individual e coletiva dos professores e da capacidade da escola promover a aprendizagem dos alunos. Entendendo-se por capacidade o conjunto complexo de motivações, competências, aprendizagens positivas, condições e cultura organizacionais, bem como de infraestruturas de suporte. A conjugação destes elementos concede aos indivíduos, a toda a comunidade escolar e aos sistemas escolares o poder de se envolver e manter na aprendizagem de forma continuada ao longo do tempo (Stoll *et al*., 2006).

Quer se fale de uma "perspetiva realista" (Korthagen, 2010) ou de uma formação de "práticas realista" (Perrenoud, 1993), ou da criação de uma "ciência prática" (Elliot, 1993), todos os autores sublinham a necessidade de repensar a formação de professores. Esta deverá sustentar-se numa nova forma de a pensar e numa nova atitude, que leve a alterações quer nas estruturas dos programas, quer nas práticas, com reflexos no trabalho diário dos formadores de professores.

PARTE II - PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

1. Problema e objetivos do estudo

Assume-se neste trabalho que o saber dos professores é um saber de natureza compósita, sincrética, englobando vários tipos de saber (disciplinares, curriculares, de formação profissional, experienciais) com fontes diversas, constituindo uma "teoria privada" no sentido que lhe é dado por Eraut (1994), em que a dimensão pessoal é fundamental na sua construção. Um saber marcado pela experiência nem sempre explícito e verbalizado, mas legitimador da prática quotidiana do professor. Como sublinha Esteves (2002), as teorias (e não a teoria) que o profissional usa, integram seja as teorias com valor universal que a ciência produziu, sejam teorizações que esse profissional construiu — generalizações que revestem a forma de teorias implícitas, crenças, convicções, reveladas pelos estudos sobre o pensamento do professor.

Um saber experiencial que surge na literatura com designações diferentes, consoante os autores e as perspetivas conceptuais em que se integram - teorias pessoais, esquemas de ação, conhecimento prático, conhecimento *craft*, saberes práticos, conhecimento-na-ação, conhecimento pedagógico do conteúdo –, mas todas reconhecendo o mesmo facto: o de que os professores constroem um tipo de conhecimento diverso do conhecimento formal e que esse conhecimento desempenha um papel importante e fundamental na construção da profissionalidade do professor.

É igualmente nosso entendimento de que o reconhecimento do saber experiencial na construção do conhecimento profissional do professor reabilita o professor enquanto profissional intelectual, desempenhando um papel ativo na construção de conhecimento e da sua profissionalidade (Eraut, 1994). Um saber prático que os autores apontam como tendo as seguintes características: ser *adquirido e construído na ação*; ser *orientado para a ação*; ser *contextualizado*; ser de *natureza ética;* ser *tácito e implícito*; ser *integrador* e ser *marcado por crenças* (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijaard, Verloop, 2001). Estes saberes experienciais incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de "habitus" e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas. Uma resposta que não é

automática, mas adaptada à especificidade de cada caso, num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993).

Estamos perante um conhecimento profissional docente que é aprendido e desenvolvido ao longo da vida profissional, constrangido por fatores idiossincráticos e contextuais, que decorrem quer das biografias pessoais quer das características dos contextos educacionais em que os professores trabalham, e que se refletem na sua forma de pensar e agir (Estrela *et al*., 2010), configurando um "conhecimento profissional não standard" (Sá-Chaves, 2002). Um processo de desenvolvimento profissional que Day (1999) define como integrando

> todas as experiências de aprendizagem e as atividades conscientemente planeadas com o objetivo direto ou indireto de beneficiar o indivíduo, grupo ou escola e que contribuem, desta forma, para a qualidade do trabalho educativo na sala de aula. É o processo pelo qual, sozinhos ou com outros, os professores reveem, renovam e expandem o seu compromisso como agentes de mudança ao serviço dos objetivos morais do ensino; através dos quais adquirem e desenvolvem conhecimento crítico, habilidades e inteligência emocional, essenciais a uma boa conceção de ensino, planeamento e praticando com crianças, jovens e colegas ao longo da cada fase da sua vida de professor (p. 4).

Como tal, ao falarmos de profissionalização docente, estamos a referir a existência do compromisso com uma prática profissional competente, significando isto fazer convergir na profissionalidade saberes diversos (formais e da experiência), competências e atitudes éticas e deontológicas (Estrela, 1986).

Tendo presente as considerações apresentadas, a questão principal que preside ao presente trabalho centra-se no procurar compreender qual o contributo dos saberes experienciais na construção do ser professor. Desta questão decorrem diversos objetivos e perguntas mais específicas a ela associadas:

- Caracterizar a prática real do professor na sala de aula.

  - Como trabalham os professores na sala de aula: qual a sua prática na sala de aula?

- Identificar o tipo e natureza do conhecimento que orienta a atividade docente do professor.

  - Quais os saberes subjacentes à prática de sala de aula do professor?

- Compreender de que forma o conhecimento autoconstruído contribui para a construção do "ser professor".

  - Que tipo de formação e/ou experiências mais contribuíram para a construção de cada um como professor?

  - Qual a relevância do saber experiencial na sua construção do "ser professor"?

- Identificar elementos relevantes para as conceções e práticas de formação de professores, para que seja estimulada a competência de produção de conhecimento praxeológico pelos futuros professores.

2. Natureza do estudo

Estas questões apontam para o que Tardif (2002) designa como investigação da epistemologia da prática docente, entendida como "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (2002: 255). Os objetivos de estudo desta epistemologia são os de procurar desvendar quais são esses saberes, como são eles integrados concretamente nas atividades dos docentes e como é que estes os constroem, os incorporam, utilizam e transformam face aos limites e aos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Concomitantemente, o estudo ajudará à compreensão do papel desempenhado por cada um desses saberes, e em particular pelo saber experiencial, na construção da identidade profissional dos professores. Falamos de aceder ao seu conhecimento tácito - aprendido através da experiência e frequentemente não verbalizado –, de saber o que os professores são capazes de explicar sobre a sua forma de agir, as suas explicações e justificações, e que pela sua natureza é de difícil articulação num discurso proposicional sobre a sua prática. Para alcançar resposta a esta questão, há que observar o que eles fazem e questioná-los sobre o porquê, incentivando-os a articular, de forma retrospetiva, o seu conhecimento (Olson, 1992).

O caminho que se apontou rompe em termos epistemológicos com uma visão positivista da ciência, centrada na procura de explicações causais e na elaboração de leis sobre um real objetivável, em que o professor como um todo, pessoa e profissional, é deixado de fora. Se, como vimos, procurar a "teoria privada", os "saberes-fazer" construídos pelos profissionais (Eraut, 1994), implica dar voz aos professores, isso significa reconhecer a relevância da dimensão subjetiva na produção desse

conhecimento praxeológico, construído pelos atores sociais com base nos significados por eles atribuídos aos fenómenos e situações vivenciadas. Seguindo estes argumentos, o presente estudo integra-se no âmbito do paradigma hermenêutico, adotando uma metodologia qualitativa de observação naturalista da realidade, sobre grupos constituídos naturalmente, sem qualquer intervenção e manipulação dos fenómenos observados. Sempre que se considerou adequado, foram utilizados procedimentos quantitativos de tratamento dos dados no sentido de obter uma maior riqueza e profundidade nas análises efetuadas, o que, só por si, não invalida a índole qualitativa da metodologia adotada.

Os pontos seguintes são dedicados a uma apresentação justificada das opções epistemológicas e metodológicas que presidiram a este trabalho.

3. Opções metodológicas

3.1 Estudo qualitativo

Construir uma epistemologia da prática docente é analisar reflexivamente as categorias interpretativas dos professores sobre a sua atividade profissional prática, de forma a aceder a uma teoria crítica da práxis educativa (Van der Maren: 1995). Trata-se de um trabalho que passa pelo reconhecimento e identificação das práticas quotidianas dos professores na sala de aula e na escola, e pelo estudo das respetivas análises, interpretações e tomada de decisões.

O presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, na sua visão (sócio) construtivista (Shwandt, 1994), e recorre a uma metodologia qualitativa (Erickson, 1986; Bogdan & Biklen, 1994, Denzin & Lincoln, 1998), assente no princípio de que, sendo a realidade construída pelo indivíduo sujeito-social, "este e a sua vivência subjetiva são preceptores e criadores da realidade" (Górriz, 2004) e a situação natural se constitui, portanto, como a principal fonte de dados. A tarefa de decifrar o sentido e a interpretação dados pelos atores à sua ação obriga a uma grande proximidade das pessoas na sua vida quotidiana, a escutá-las, a falar com elas sobre o que fazem, para que os dados correspondam o mais possível ao que elas dizem e falam (Patton, 1990; Denzin & Lincoln, 1994; Taylor & Bogdan, 1998). Trata-se de um estudo caracterizado pela utilização de uma multiplicidade de métodos, em que se procura obter o maior número e diversidade de dados empíricos que ajudem a compreender o fenómeno em análise (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994).

A investigação qualitativa apresenta diversas características que podem ou não estar presentes na sua totalidade num estudo, ou apresentar graus de importância diferentes sem que, contudo, deixe de ser considerada qualitativa. Procuraremos explicitar essas características partindo do contributo de diversos autores (Patton, 1990; Bogdan & Biklen,1994; Miles & Huberman, 1994; Denzin & Lincoln, 1998; Guba, 1998; Janesick, 1998; Tuckman, 2000):

a) Uma das características prende-se com a recolha de informação sobre o fenómeno a observar, feita no seu *contexto natural*, num *contacto direto e pessoal* com as pessoas envolvidas. É uma investigação orientada para um contacto intenso e/ou prolongado com o campo de estudo ou situação vivida e dirigida para a rotina diária de um individuo, grupo, sociedade ou organização. O presente estudo foi realizado numa escola do 1.º ciclo do ensino básico e implicou a permanência do investigador na instituição educativa durante o período de trabalho de recolha de informação. Para compreender a prática docente, a estratégia do estudo centrou-se na observação do professor no seu local de trabalho natural: a sala de aula. Uma observação focada nas práticas letivas quotidianas dos professores dentro das salas de aula, nos acontecimentos, nas vivências e nas decisões aí tomadas. Durante esse período, estabeleceu-se um contacto direto com a vida e rotina da atividade dos professores na escola e nas salas de aula, em particular, e em contextos mais informais, como os intervalos das aulas, partilhando do diálogo e interação quotidiana dos sujeitos.

b) A sua função principal é explicar as formas pelas quais as pessoas em determinadas situações compreendem, agem e gerem as situações do dia a dia. Mais do que observar, o que caracteriza esta metodologia é a procura do *significado*, do sentido atribuído pelos indivíduos aos factos, ações e situações por si vivenciados, normalmente invisível ao observador externo. No nosso estudo, a importância do significado está presente, desde logo, nos seus objetivos, quando se propõe compreender o contributo do conhecimento prático na construção do "ser professor", um conhecimento que se apresenta imbuído de significados pessoais na forma de cada um trabalhar e ser professor. Para tal, foi necessário procurar obter informações nas perceções dos atores locais "a partir do interior", diligenciando compreender o que faziam e porque o faziam, ou seja, o significado das suas lógicas, das suas regras explícitas e implícitas.

c) O que é central nesta abordagem epistemológica e metodológica é desvendar o processo, a dinâmica em que os atores estão envolvidos, em clara oposição ao paradigma positivista cuja ênfase é posta na descoberta de associações causais, tendencialmente universais, entre os fenómenos. Uma "conceção pragmática do conhecimento científico" que "desloca o centro da reflexão do conhecimento feito para o conhecimento no processo de se fazer, o conhecimento para conhecer" (Santos, 1989: 53). O investigador procura captar o processo, documentando variações e explorando diferenças individuais na abordagem dos fenómenos em contexto natural. Não existe qualquer manipulação do contexto de investigação por parte do investigador, que assume uma postura de "orientação para a descoberta", como lhe chama Guba (1998) (*discovery-oriented*), em que se parte para o terreno sem pressupostos *a priori* que possam constranger os resultados da investigação. Esta visão esteve presente no nosso estudo ao debruçarmo-nos sobre o trabalho de alguns professores, observando e registando dados de informação sobre o que cada um fazia na sala de aula, sem qualquer orientação prévia ou pedido. Além disso, o "olhar", tendo presente os objetivos da pesquisa, procurou desvendar a forma pessoal de estar e de trabalhar de cada um na aula.

d) O *papel do investigador* no processo de investigação é, igualmente, particular neste tipo de estudos. Mais do que um mero observador, ele é o seu principal instrumento, o *measurement device*, nas palavras de Miles e Huberman (1994). Isto significa que, e no caso dos professores, o seu envolvimento na ação não só não lhes permite uma visão total de tudo o que se passa à sua volta, como não dispõem de tempo de reflexão sobre o que vão fazer e porque o fazem. Nos estudos qualitativos, o investigador, enquanto observador privilegiado de todos os elementos do contexto, assume um papel de mediador, mantendo o diálogo com o prático, nomeadamente, questionando-o sobre as suas práticas e ajudando-o a desenvolver a sua análise e reflexão. No presente estudo, este aspeto esteve particularmente presente nas entrevistas de estimulação da memória, em que o diálogo professor/investigador se centra na procura de levar o primeiro a verbalizar as razões do seu agir e das suas tomadas de decisão na aula que acabou de ser observada e registada em vídeo.

e) Outra característica desta investigação é o seu cariz *descritivo.* Os estudos qualitativos procuram efetuar um levantamento exaustivo e minucioso do objeto de estudo, considerando que tudo tem um significado para a sua compreensão. Nas

palavras de Rodrigues (2001), trata-se de "descrever para desocultar". No trabalho efetuado, a descrição fez-se, fundamentalmente, a partir do registo das observações de aulas, de que resultou uma descrição detalhada do trabalho de cada professor, tendo em vista a caracterização do seu "trabalho real": como geria e organizava a aula, como ensinava conteúdos, como interagia com os alunos, que tipo de atividades desenvolvia com eles, como os avaliava e controlava os seus comportamentos. Numa fase posterior e já de análise, o estudo permitiu obter uma configuração pormenorizada da atividade quotidiana do professor na sala de aula de forma a contribuir para a compreensão do que o levava a agir daquela forma e que tipo de saberes canalizava predominantemente para o seu trabalho. Um processo descritivo que procurou extrair o invisível do visível para uma conceptualização posterior (Rodrigues, 2001).

f) Outro dos aspetos que define os estudos qualitativos é o da análise dos dados seguir um processo *indutivo*. Nestes trabalhos, não se pretende confirmar hipóteses previamente construídas no início do estudo, mas antes se aposta na construção da teoria através da junção dos dados recolhidos, como se de um *puzzle* se tratasse (Tuckman, 2000: 508), segundo uma postura analítica e de reconstrução do sentido, devedora das várias abordagens que a alimentam, como a etnometodologia e o interacionismo. Procedendo a uma análise meticulosa dos dados e do reconhecimento da sua especificidade, vão-se identificando categorias, dimensões e inter-relações significativas que sustentam um quadro compreensivo do objeto de estudo. Este princípio norteou o presente estudo: principiou-se o trabalho de campo sem hipótese(s) de partida; o quadro de compreensão foi construído com base na interpretação dos dados recolhidos em cada um dos casos.

g) O estudo centra-se na análise das significações expressas no discurso dos sujeitos que lhes "permite estruturar o sentido do mundo social e o seu lugar nesse mundo e que torna possíveis a sua apropriação e interpretação metódicas pelo investigador" (Guerra 2006). As significações não são diretamente observáveis, mas decorrem das traduções que o investigador faz a partir do que apreende do pensamento dos sujeitos, o que só é possível através da mediação da *palavra* (Rodrigues, 2001)**.** Van der Maren (1995) recorre à teoria psicanalítica, segundo a qual o discurso (consciente) não é mais do que uma superfície sobre a qual uma outra mensagem se esconde (inconsciente), para explicar o trabalho efetuado nestes estudos. Os símbolos através dos quais esta mensagem oculta se expressa são as palavras. Compreender a mensagem escondida

passa pela descoberta de uma grelha de leitura, constituída pela trama das relações entre os símbolos/palavras que enformam o discurso. Nos estudos interpretativos, a palavra assume o papel principal quer na recolha da informação (entrevistas, diários, observações, documentos pessoais ou oficiais, etc.), quer no seu tratamento e apresentação dos resultados de um trabalho de observação, questionamento e análise (Wolcott, 1994). Esta informação é sujeita a todo um trabalho de codificação, de organização e tratamento que viabilize a sua comparação, contrastação, análise e definição de modelos também expressos em palavras. Encontramos a força da palavra nos diversos momentos do nosso estudo, desde as metodologias de recolha de informação – por entrevista, por observação com registo dos comportamentos verbais na sala de aula, por entrevista de estimulação da memória – às metodologias de análise e interpretação dos dados fundadas nas palavras do investigador, mas também na dos sujeitos, a par e passo.

h) A utilização de uma multiplicidade de metodologias é outra das características da metodologia qualitativa, levando alguns autores a designar como *bricolage* o trabalho realizado nestes estudos (Denzin e Lincoln, 1998). O recurso a métodos e técnicas diversas é uma estratégia para o aprofundamento da compreensão do significado do vivido, mas tem igualmente uma função de validação dos resultados mediante a sua triangulação, aspeto que iremos abordar em outro ponto deste capítulo. O investigador seria o *bricoleu*r a quem caberia o trabalho de "juntar as peças, num conjunto de práticas coesas e consistentes de forma a possibilitar soluções para um problema numa situação concreta" (Denzin e Lincoln, 1998: 3). Também este aspeto está presente neste estudo: o trabalho de análise pautou-se pelo cruzamento e justaposição da informação recolhida.

A informação recolhida pelos estudos qualitativos só aparentemente é simples. Na verdade, ela obriga a um processo de tratamento de informação complexo, em que ciência e criatividade se conjugam. Se por um lado são trabalhos sistemáticos, analíticos, rigorosos e críticos (ciência), os estudos qualitativos são igualmente, e sobretudo, marcados pela criatividade da análise dominada pela exploração metafórica e subjetiva. (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Janesick, 1998). A especificidade da análise interpretativa assenta sobretudo na "arte do analista, e não da sua técnica" (Rodrigues, 2001: 65). Por isso mesmo, o investigador deve procurar manter, ao longo

de todo o processo de investigação, uma postura de rigor e de autojulgamento/crítica constante das suas intuições.

Nos estudos qualitativos, a análise de dados acompanha todo o processo da investigação (Taylor & Bogdan, 1998; Miles & Huberman, 1994, Denzin & Lincoln, 1994), considerando-se que aquela não se reduz a um único momento, mas atravessa várias etapas, na procura de uma compreensão aprofundada do fenómeno. Miles e Huberman (1994) designam este processo de "círculo hermenêutico", segundo o qual a análise decorre de acordo com um processo interativo, com diversos momentos que se interinfluenciam. Esta visão de um trabalho contínuo e interativo, não mecânico, é partilhada por outros autores (Patton, 1990; Dezin, Lincoln, 1994; Van der Maren, 1995; Taylor & Bogdan, 1998), sublinhando a sua dimensão criativo-interpretativa em detrimento de uma visão, meramente, tecnicista, que releva do próprio *processo* investigativo nos estudos qualitativos.

O "círculo hermenêutico" de Miles e Huberman (1994) consiste em três grandes momentos que decorrem antes, durante e depois da recolha de dados, e que ele designa, respetivamente, de "redução dos dados", "organização dos dados" e "interpretação dos dados". A redução dos dados consiste na seleção, na focagem, transformação e abstração dos mesmos e ocorre quer no momento inicial do estudo, aquando da tomada de decisão sobre o quadro teórico de orientação, quer no tratamento dos dados recolhidos, ao transformá-los para apresentação, e quando se decide quais os dados a codificar e quais a deixar de fora. Ou seja, "A redução é uma forma de análise que modela, foca, descarta e organiza a informação para que as conclusões finais possam ser desenhadas e verificadas" (Miles & Huberman, 1994: 11), pelo que está presente em todo o trabalho de análise do investigador.

Na fase de tratamento dos dados, procede-se à organização da informação e sua apresentação em gráficos e matrizes, que permitam uma leitura mais condensada e acessível dos dados, proceder à comparação dos mesmos e, eventualmente, à identificação de outras formas da sua organização e análise. O grande objetivo é a organização da informação de tal forma que permita desenhar uma conclusão e ação, a apresentar mediante a redação de textos, normalmente de carácter narrativo e recorrendo ao discurso dos sujeitos na sua forma original. O trabalho de análise do investigador é validado em diversos momentos pela revisão realizada por elementos externos (colegas ou outros investigadores na área), num trabalho de procura de "consensos

intersubjetivos" (Miles & Huberman , 1994: 12). Este é um trabalho em círculo, cíclico, em que a análise constante ao longo de todo o *processo* de investigação leva ao trabalho de redução em diversos momentos, afetando as etapas de organização e tratamento da informação que, por sua vez, dão corpo a uma nova análise num processo cíclico que se renova até à redação final.

Este modelo de análise acompanhou o estudo efetuado desde o pré-estudo ao estudo propriamente dito e análise final, com algumas adequações à especificidade dos sujeitos envolvidos e do seu contexto. Decorrentes do pré-estudo, ou seja, do tratamento da informação recolhida, do contacto com o fenómeno a estudar e da experiência de trabalho no terreno, procederam-se a retificações nas perguntas e no quadro teórico de referência, bem como nas estratégias de abordagem do terreno e nos guiões dos instrumentos a aplicar. Igualmente, no decurso do estudo propriamente dito, as análises que foram sendo feitas à informação que ia sendo recolhida e o contacto direto com a realidade do trabalho do professor na sala de aula refletiram-se na aplicação dos instrumentos subsequentes e na forma de olhar e perspetivar o fenómeno em estudo, tendo em atenção as questões inicialmente levantadas. Finalmente, este processo de questionamento cíclico marcou a etapa final do estudo, segundo um trabalho de reflexão questões/organização-tratamento de informação/análise/questões/ organização-tratamento de informação/análise, que culminou na interpretação final.

3.2 Estudo de caso

A profundidade e a qualidade dos métodos qualitativos estão geralmente associadas ao trabalho com um pequeno número de casos, escolhidos em função do seu interesse para os objetivos do estudo (Patton, 1990). Entendendo-se por *caso* um fenómeno que ocorre num determinado contexto que se assume como unidade de análise (Miles & Huberman, 1994), o estudo de caso qualitativo consiste na descrição de forma aprofundada e holística de um caso num determinado contexto, com o objetivo de produzir o conhecimento que lhe é particular e intrínseco (Lincoln & Guba, 2000). Assenta num trabalho interpretativo de análise e compreensão das perceções das pessoas envolvidas nas situações alvo de estudo, observadas no seu contexto natural, com o objetivo último de compreender o significado da ação humana (Stake, 1994, 2000).

Pelas suas características, o estudo de caso, segundo Olson (1992), afigura-se em termos epistemológicos como o mais adequado e vantajoso no estudo e compreensão do experiencial, uma vez que aquelas características não só se adequam a um trabalho de "leitura" sobre o que as pessoas exprimem sobre as suas experiências, como, ao privilegiar o idiossincrático, aumentam a compreensão humanística sobre a experiência vivenciada.

Extremamente eclético, o estudo de caso aposta na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995). É uma análise intensiva de uma situação, de um caso, que permite uma grande flexibilidade nas fontes e sua diversidade, recorrendo aos métodos e técnicas de recolha de informação (análise de documentos, entrevistas, observação, questionários, etc.), que se considerem permitir recolher, em quantidade e pertinência, os dados que melhor contribuam para a compreensão do fenómeno **(**Van der Maren, 1995).

Segundo Stake (1994, 2000), os estudos de caso podem classificar-se em estudos de caso intrínsecos (*intrinsic case study*), estudos de caso coletivos (*collective case study*) e estudos de caso instrumentais (*instrumental case study*). No primeiro tipo, o objetivo é estudar um caso particular, sem qualquer intuito de elaborar teoria ou procurar aspetos que configurem casos semelhantes. Já no segundo, pretende-se efetuar um estudo conjunto de diversos casos com o objetivo de estudar um fenómeno, uma população ou lei geral. Por fim, temos os estudos denominados de instrumentais, em que se opta pelo estudo de um caso com o objetivo de encontrar novos contributos e refinamentos de uma teoria. Neste tipo de estudo, o caso tem um interesse secundário e desempenha um papel meramente de facilitador da compreensão sobre o que se pretende estudar.

Os estudos podem, então, assumir a forma de casos únicos ou integrarem o estudo de diversos casos. Na opinião de diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994; Stake, 1994; Van der Maren, 1995), os estudos de casos múltiplos proporcionam ao investigador uma maior profundidade nos processos e na compreensão dos resultados dos casos. Neste quadro, as categorias que facultam a análise de conteúdo de um caso são comparadas às de outros casos, com o objetivo não de generalização, mas de abstração dos elementos comuns e a identificação dos particulares (Van der Maren, 1995). A triangulação dos dados visa uma compreensão o mais próxima possível do objeto real estudado, permitindo clarificar o significado do

fenómeno através da identificação de diferentes formas de olhar (interpretar) o mesmo (Stake, 1994). Van der Maren (1995) realça a importância deste cruzamento de informação na validação dos aspetos gerais, colocados em evidência pela análise dos casos. É um trabalho de abstração dos traços ou aspetos comuns, que permite a indução de uma compreensão mais fina do que é comum nas diferentes situações.

O presente estudo assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo em que cada sujeito/professor pode ser considerado um caso ou unidade de análise (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995; Yin, 2003). Poderemos considerá-lo como estudo de caso coletivo (*collective case study*), segundo a terminologia de Stake (1994), porque se procura compreender o papel dos saberes experienciais na construção do professor (um fenómeno) através do estudo da prática de diversos professores (um professor, um caso). O estudo desenvolveu-se a partir de um nível individual, procurando, em primeira instância, a singularidade que torna cada caso num caso em si mesmo, e, num segundo momento, a identificação de modelos gerais de interpretação através da comparação, combinação e agregação de dados relativos a todos eles (Patton, 1990). Este último momento visou uma compreensão mais global do fenómeno em estudo, sem, no entanto, traduzir qualquer intuito de generalização das conclusões o que, aliás, não seria possível, dada a natureza paradigmática do estudo e ao pequeno número de indivíduos que o integram.

4. Consistência, credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise dos dados

De acordo com Adler e Adler (1998), as preocupações com as questões da "validade e fiabilidade decorrem do paradigma positivista e perdem o sentido no contexto pós-moderno (p. 89), não se centrando na identificação de leis e na quantificação como fatores únicos da ciência, mas na dimensão subjetiva e compreensiva, que assume relevo em termos epistemológicos. Van der Maren (1995) expressa esta ideia quando diz que os estudos qualitativos e as teorias interpretativas assumem como objetos de estudo os significados, os valores e as mudanças simbólicas, os quais não se quantificam nem prestam à prova dos factos. Wolcott (1994) chega mesmo a rejeitar a ideia de validade na investigação qualitativa, defendendo que esta deve procurar uma qualidade que signifique a versão correta, a "*Verdade*" sobre o

observado, significando isto o resultado de um trabalho obsessivo de identificação dos elementos críticos e respetiva interpretação. Segundo este último autor, no futuro, " alguém encontrará um termo equivalente a validade para a investigação qualitativa; mas, atualmente, ainda não temos nenhuma designação esotérica" (Wolcott, 1994:367). Como tal, e ainda em conformidade com Wolcott, atualmente apenas o conceito de "*compreensão*" integra o poder de tornar inteligíveis as experiências através da aplicação de conceitos e categorias.

Para Kvale (citado em Miles & Huberman, 1994), falar em validade e credibilidade nos estudos qualitativos deve ser colocar a ênfase no processo de conferir, questionar e teorizar e não, segundo uma visão positivista e redutora, uma estratégia para estabelecer leis que expressem uma correspondência entre os resultados e o mundo real[42], em que a " a validação se torna na questão de escolher entre competir e falsificar explicações" (p. 279).

No mesmo sentido vão as estratégias apresentadas por diversos autores que centram a questão da validade, fiabilidade e credibilidade dos estudos qualitativos no próprio processo de investigação, seja nos sujeitos e nas condições de investigação (Miles & Huberman, 1994), seja no rigor da adequação dos métodos e sua aplicação, seja na experiência do investigador ou nos pressupostos que suportam o estudo (Patton, 1990). As designações de credibilidade e transferibilidade procuram espelhar a especificidade da validade, respetivamente, interna e externa nos estudos qualitativos (Alves, 2002).

A procura de validade interna nos estudos qualitativos centra-se no critério de credibilidade expresso na resposta à questão de saber até que ponto a informação recolhida, a sua análise e conclusões é credível e fiável porquanto assentes num conjunto de práticas estandardizadas (Lather, 2001). Por seu turno, a fiabilidade é calculada partindo do grau de correspondência entre o que aconteceu e o que é registado, mediante o recurso a diversas estratégias como, por exemplo, gravações e registos (fotográficos, áudio, vídeo, etc.), notas de campo detalhadas, trabalho conjunto de equipa, utilização da linguagem dos participantes e uma procura ativa de discrepâncias. A fiabilidade é conseguida através de uma implicação prolongada na

[42] Santos (1989), a propósito da *epistemologia pragmática*, refere que esta não tem uma conceção terminal de verdade. E que sendo a verdade "um acontecer mais do que um acontecimento", a atenção epistemológica deve focar-se no conhecer como prática social e não no conhecimento produzido. Ou seja, a metodologia enquanto "análise crítica dos procedimentos que medeiam entre o querer e o ter conhecimento" assume-se como central nesta conceção de conhecimento científico (p. 54).

realidade em estudo, por uma entrada e participação não obstrutiva, por uma descrição detalhada e pelo desenrolar do processo de investigação.

Lincoln e Guba (1985) rejeitam a possibilidade de uma validade interna considerada em função de um isomorfismo entre os resultados e o mundo real, num paradigma que "rejeita uma ontologia realista" (Lather, 2001). Para estes autores, a credibilidade deve ser alcançada tendo em consideração os seguintes fatores: a) validade (pela permanência prolongada e observação persistente, pela triangulação das fontes, métodos e investigadores, pela análise e confirmação de pares, pela análise de casos negativos); b) transferibilidade (pela descrição detalhada); c) fiabilidade e corroboração mediante trabalho de auditoria.

Igualmente, para estes autores (Lather, 2001), a validade externa ou generalização não fazem sentido se as realidades são múltiplas e construídas. O objetivo dos estudos qualitativos não será a generalização, mas a compreensão de um fenómeno, procurando simultaneamente o comum e o particular, sendo que os seus resultados se apresentam sempre como únicos (Stake, 1994). Erickson (1986) considera mais adequado falar-se em "particularidades" (*particularizability*), resultado de estudos de casos sistemáticos e detalhados que, por sua vez, permitem ao leitor determinar o grau de "transferibilidade" para o seu próprio contexto, opinião partilhada por Lather (2001).

Não podendo ser considerada um instrumento ou estratégia de validação, a triangulação apresenta-se como uma alternativa à validação (Van der Maren, 1995; Denzin & Lincoln, 1998) , ao contribuir para uma compreensão do objeto de estudo com uma análise complexa, densa e reflexiva (Denzin & Lincoln, 1998). A triangulação sistemática de dados e métodos assume-se como um critério de confiabilidade e validade quer da interpretação, quer dos resultados nos estudos qualitativos (Alves, 2002). A convergência e/ou complementaridade de informação obtida por esta técnica permite aprofundar e *confirmar* os resultados obtidos e aumentar a credibilidade do estudo (Patton, 1990; Stake, 1994; Guba, 1998; Meijer, Verloop e Beijaard, 2002). Como tal, a triangulação revela-se particularmente frutuosa no estudo de fenómenos complexos, como o do conhecimento prático do professor, em que a combinação sistemática de vários tipos de dados é fundamental para a sua compreensão (Meijer, Verloop e Beijaard, 2002).[43] Miles e Huberman (1994) identificam cinco tipos de

[43] Meijer, Verloop e Beijaard (2002) explicitam o processo de triangulação multimétodo, aplicado no seu estudo sobre o conhecimento prático do professor, como forma de obter validade interna na investigação qualitativa, cruzando a informação recolhida por três instrumentos: entrevista semiestruturada, mapas conceptuais e entrevista de estimulação da memória. Este processo é descrito de forma detalhada, identificando-se as suas várias fases e

triangulação[44], dependendo a sua escolha do objetivo do estudo e podendo ser utilizados mais do que um num mesmo estudo:

a) Triangulação de fontes (informação recolhida junto de pessoas diferentes ou em momentos e espaços diferentes);
b) Triangulação de métodos (recorrendo a métodos diversos de recolha de informação: observação, entrevistas, documentos, etc.);
c) Triangulação por investigador (procurando calcular a fiabilidade)
d) Triangulação por teoria (procurar explicar os resultados recorrendo a teorias diferentes)
e) Triangulação de dados diferentes (de dados quantitativos e qualitativos).

Podem-se encontrar muitas ideias sobre os critérios a ter em consideração na realização dos estudos qualitativos para garantir a sua validade interna, no entanto, segundo Meijer, Verloop e Beijaard (2002), os procedimentos a seguir devem ser desenvolvidos dentro do contexto das características específicas da investigação qualitativa.[45]

No estudo em causa, procedeu-se a uma triangulação de métodos[46] (entrevista semiestruturada pessoal, observação direta e entrevista de estimulação da memória), de fontes (observou-se mais do que um sujeito e em momentos diferentes), procurando-se obter dados segundo perspetivas diferentes que, quando comparados, pudessem revelar aspetos distintos da realidade em estudo (Patton, 1990). Uma das estratégias adotada foi a realização de um trabalho de *observação sistemática* (Adler & Adler, 1998; Guba, 1998), integrando mais do que um sujeito, observando-se mais do que uma vez e em momentos temporais diversos, e assegurando a permanência do investigador no contexto do estudo num período de tempo alargado. Desta forma, procurou-se garantir a identificação dos factos relevantes, o "que é essencial, bem como as características atípicas" (Guba, 1998: 158).

---

respetivos objetivos e produtos, num trabalho em duas etapas: análise dos dados de cada um dos instrumentos e para cada caso; e síntese final combinando a informação da etapa anterior e que culminou na criação de uma tipologia de "Tipos de conhecimento prático sobre o ensino da leitura e compreensão".

[44] Já para Dezion e Lincoln existem três tipos de triangulação: de dados (de várias fontes); de investigação (recurso a vários investigadores ou avaliadores) e metodológica (recurso a diversos métodos).

[45] Refletindo sobre a questão da validade, Lather (2001) vê-a como "um trabalho de (des)articulação", que deve rejeitar critérios dogmáticos e normativos e apostar na procura de novas práticas de validade que permitam aos investigadores em educação "tomar posição em relação aos contestados corpos de pensamento e prática que modelam as problemáticas contemporâneas de investigação" (p. 247).

[46] Este tipo de triangulação é também designado por *triangulação multimétodo (*Meijer, Verloop e Beijaard, 2002) e visa obter informação sobre um fenómeno recorrendo a mais do que um método, em primeiro lugar para determinar se existe convergência entre eles e, desta forma, garantir uma maior validade nos resultados obtidos.

Procedeu-se, ainda, à combinação das observações diretas com outras técnicas de investigação como forma de aumentar a validade e consistência dos resultados (Lincoln & Guba, 1985, Patton, 1990; Adler & Adler, 1998), nomeadamente, a aplicação de entrevista estruturada e a técnica de entrevista de estimulação da memória e registo vídeo. Este procedimento é em si mesmo uma condição dos estudos de caso, em que a triangulação é usada para confrontar significados múltiplos que ajudem a clarificar o sentido do fenómeno em estudo.

Procurou-se, igualmente, aplicar em diversos momentos uma triangulação por investigador, como garante de validade e fiabilidade do trabalho em diversos momentos do tratamento dos dados, quer sujeitando o trabalho realizado à validação externa, mediante o recurso ao "método dos juízes" (Bardin, 1979) e ao índice de fiabilidade de Miles e Huberman (1994), quer na validação da análise dos casos por juízes/pares (Bardin, 1979; Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994).

5. Desenho da investigação empírica

Em consonância com as opções epistemológicas e metodológicas apresentadas e justificadas nos pontos anteriores, desenvolveu-se um modelo de investigação centrado numa abordagem do fenómeno em estudo que possibilitasse aceder às significações subjetivas das professoras sobre o seu conhecimento sobre "ensinar".

O processo metodológico evoluiu seguindo diferentes fases e momentos/etapas, recorrendo a diversos métodos de recolha de informação, como a entrevista semiestruturada, as observações naturalistas de salas de aulas, as observações de aulas com registo em vídeo, seguido de entrevista de estimulação da memória. No quadro 2 podemos visualizar o desenho final do estudo e as fases distintas que o caracterizaram: fase exploratória e fase de investigação.

Um desenho final que resultou da dinâmica que caracterizou o desenvolvimento da investigação, em que os procedimentos foram sendo adequados e adaptados à medida que o processo de investigação se desenrolou, determinado quer por novos conhecimentos, quer por alterações nas situações (Patton, 1990).

Na fase de exploração ou pré-estudo pretendia-se por um lado, sensibilizar as professoras a participar no estudo e criar condições no terreno que viabilizassem a sua concretização e por outro, proceder à testagem dos guiões dos instrumentos de recolha

de dados. Esta fase foi marcada por três períodos que se apresentam acompanhados da apresentação e justificação dos instrumentos escolhidos e respetivos guiões, para

Quadro 2 - Fases da investigação e instrumentos de recolha de dados

Fase Exploratória (Pré-estudo)	Fase de Investigação (Estudo)	
	Etapas e procedimentos de recolha de dados	Tratamento e análise de dados
De dezembro de 2008 a janeiro de 2009 1.º Período -Abordagem das escolas selecionadas para o estudo -Sensibilização de professoras para colaborar nesta fase do estudo - Seleção de três casos/professoras 2.º Período - Entrevista semiestruturada com testagem do guião elaborado -Observação de aulas e testagem de uma grelha de registo das observações 3.º Período - Tratamento e análise de dados	1.º Momento: de outubro a dezembro de 2009 - Sensibilização de professoras para colaborar no estudo - Seleção 6 dos casos/professoras a estudar - Marcação das datas das entrevistas 2.º Momento: janeiro de 2010 - Realização das entrevistas (registo áudio e transcrição) 3.º Momento: de fevereiro a final de março de 2010 - Realização das observações naturalistas das aulas (registo escrito) 4.º Momento: de abril a maio de 2010 - Observação e registo de vídeo de salas de aula - Entrevista de estimulação da memória após a observação, usando o visionamento do registo efetuado (registo áudio e transcrição).	1.º Tratamento da informação: de junho a dezembro de 2010 - Análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas - Análise de conteúdo dos protocolos das observações naturalistas - Análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas da estimulação de memória 2.º Análise da informação por caso: de janeiro a agosto de 2011 - Análise dos seis casos (triangulação dos resultados das entrevistas, das observações e das entrevistas de estimulação da memória para cada um dos casos) 3.º Agregação da informação e análise dos resultados: de setembro a dezembro de 2011 Análise dos resultados (triangulação da globalidade dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos - entrevistas, observações e entrevistas de estimulação de memória).

proceder à recolha de informação:

1º Período – Período de abordagem do terreno e de seleção de professoras/casos, que na fase exploratória foram em número de três.

2º Período - Período de aplicação de entrevista e de observação de aulas para testagem dos respetivos guiões.

Tendo em consideração o objetivo geral do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994) como a forma de entrevista mais adequada para "dialogar" com as professoras e identificar no seu discurso os contextos formativos, as situações e saberes sentidos como particularmente relevantes na construção do "ser professor". Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião, em que as perguntas estão definidas à partida e são colocadas de igual modo a todos sujeitos, de forma completamente aberta (Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995). A sua estruturação apresenta-se como uma orientação para as palavras dos indivíduos e para o diálogo entrevistador/entrevistado, mas sem impor a rigidez e os limites de resposta implícitos na entrevista totalmente estruturada. Na entrevista estruturada, a dimensão única do discurso do indivíduo e da sua subjetividade não existe, pelo que a sua não adequação aos objetivos do estudo é plenamente justificada. Outra das razões da opção pela entrevista semiestruturada, também designada de entrevista aberta (*standardized open-ended interview*) (Patton, 1990), prende-se com o facto de esta aumentar a possibilidade de comparação dos resultados e facilitar a organização e análise dos dados (Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995), num estudo em que o cruzamento, comparação e análise de casos se revela fundamental.

Com o intuito de caracterizar as práticas na sala de aula das professoras, após a realização das entrevistas procedeu-se à observação do seu trabalho naquele contexto de modo a descrever "os índices, os sinais de referência, os valores (…) e (…) condições que são as suas, que organizam a gestão da sala de aula e os seus intervenientes" (Van der Maren, 1995: 51). Uma observação direta perspetivada como forma de construção de saberes (Mayer *et al*., 2000) que, enquanto técnica de investigação qualitativa, permite através da observação naturalista (Estrela, 1986) descrever as atividades que ocorrem num local, consentindo ao observador a entrada na complexidade fenomenológica do mundo (Estrela, 1986; Patton, 1990; Adler & Adler, 1998; Van der Maren, 1995; Angrosino & Pérez, 2003; Rodrigues, 2001), em que as relações, correlações e causas "podem ser testemunhadas tal como se revelam" (Adler & Adler, 1998: 81).

Segundo os autores, a observação direta [47] pode assumir formas diferentes (Patton, 1990; Lincoln & Guba, 1985; Mayer *et. al*. 2000,), considerando, nomeadamente, o tipo de maior ou menor inserção do investigador no local e a participação na situação em estudo, que pode ir da observação participante à de simples observador[48]. Como já foi referido, aquando da apresentação e justificação das características qualitativas do estudo, dentro deste paradigma, o papel do investigador enquanto instrumento de observação é fulcral, pois é o seu olhar que vai permitir "tornar visível aquilo que é invisível, mediante um esforço descritivo de centração no aqui e agora, e de vaivém entre o diretamente observável e o indizível." (Rodrigues, 2001: 86). E aqui, segundo Patton (1990), reside, simultaneamente, a fraqueza e a força da observação. A força advém da sua experiência e compreensão real e direta do fenómeno, resultado da interdependência única entre observador/observado; mas fraqueza, também, devido à natureza social e cultural do investigador enquanto pessoa, portador de preconceitos passíveis de distorção do estudo.

Tendo em consideração as cinco dimensões da observação definidas por Patton (1990)[49], no presente estudo, o investigador assumiu o papel de *outsider* enquanto observador, permanecendo na sala de aula em situação de observador/espetador, sem qualquer participação nas atividades, seguindo o princípio da não-participação nas atividades da sala de aula (Estrela, 1986): alguém que observa e que é aceite como tal. Todos os participantes no estudo tinham conhecimento do seu papel de observador (observação aberta), bem como conhecimento do objetivo geral da investigação (explicação parcial). A dimensão temporal das observações pode-se caracterizar como múltipla (várias aulas, num total de diversas semanas para o total dos sujeitos estudados). A investigação centrou-se no estudo de diversos casos com o objetivo de alcançar uma perspetiva holística do fenómeno em estudo. Se tivéssemos que enquadrar a observação desenvolvida na tipologia de Adler e Adler (1998), poderíamos integrá-la na observação *peripheral-member-research.*

[47] Podem-se encontrar outras designações para o estudo realizado por um investigador que permanece num local com o objetivo de fazer uma análise qualitativa dessa situação: observação participante, observação de terreno, observação qualitativa, observação direta ou investigação de campo (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1990).

[48] A título ilustrativo, refira-se a tipologia de Adler e Adler (1998) em que o papel do investigador pode ser totalmente aberto e conhecido ou, pelo contrário, fechado e desconhecido; com uma atitude passiva ou ativa consoante a sua integração no grupo: o *complete-member-researcher*, *o active-member-researcher* e o *peripheral-member-research*.

[49] Para este autor (1990), a observação pode-se definir em função: 1) do papel do observador; 2) da forma como este é visto pelos outros; 3) do conhecimento por parte dos sujeitos dos objetivos do estudo; 4) da duração das observações e 5) do *focus* das observações.

Pretendia-se uma observação direta livre, sem grelha de observação, apostando num olhar pretensamente[50] ingénuo sobre o terreno, de cariz eminentemente descritivo de narrativa aberta (Evertson & Green, 1986) e de não interferência com as pessoas ou atividades em observação (Van der Maren, 1995; Mayer *et. al*. 2000; Angrosino & Pérez, 2003;).

Na fase de pré-estudo, as observações naturalistas ao trabalho de três professoras na sala de aula contemplaram diferentes áreas de conteúdo curricular (matemática, português, estudo do meio e área das expressões), o que permitiu testar e avaliar questões ligadas à aplicação desta técnica, ao tipo e quantidade de informação.

Concluído o trabalho de observação naturalista pretendia-se proceder à observação de aula com registo vídeo seguida de entrevista de estimulação da memória, também designada por alguns autores de entrevista de estimulação da recordação (Simão, 2001), com o objetivo de levar as professoras a explicitar as razões da sua forma de agir e as decisões tomadas na sala de aula. Contudo, não foi possível concretizar este trabalho e respetiva testagem do guião, pela desconfiança suscitada pelo registo vídeo junto das professoras.

Com a entrevista de estimulação da memória pretende-se ajudar os sujeitos a verbalizarem o sentido dado às suas ações, sendo particularmente adequada ao estudo do conhecimento tácito e implícito do professor (Meijer, Verloop e Beijaard, 2002; Yinger[51], citado em Simão, 2001: 110). Caracteriza-se por um registo vídeo de uma aula[52] após o que o observador e o observado (professor) visionam o vídeo[53], sendo pedido a este último que recorde e explicite os pensamentos e as razões das decisões que justificam a ação observada em sala de aula (Lyle, 2003).[54]

---

[50] O "*stock* de conhecimentos" (Nunes, 1992) do investigador, produto da sua cidadania, da sua trajetória escolar e académica e, neste caso, da sua atividade profissional (implicado na formação de professores) e de investigador conhecedor da literatura sobre a problemática em estudo, não pode deixar de influenciar o seu olhar sobre a realidade. Não existe o investigador "puro", neutro e distante face ao objeto de estudo, mas o investigador que, consciente dessa condição, procura refletir criticamente sobre e em todos os momentos do processo de investigação.

[51] Contudo, Yinger (1986, cit. por Simão, 2001) chama a atenção para o facto de a gravação transformar a situação registada num novo acontecimento, pelo que as reflexões produzidas pelo sujeito são antes de mais reflexões sobre a ação e não, propriamente, as reflexões tidas durante a ação, o que, segundo ele, deve ser entendido como um dos limites desta técnica.

[52] "*Material de adecuación referencial*", segundo Guga (1998).

[53] A entrevista de estimulação da memória pode ter por base o visionamento de uma aula, de um episódio, pode o observador fazer paragens, dialogando e questionando sobre o que estão a ver ou, ainda, simplesmente, pedir ao sujeito que faça comentários sobre a sua ação à medida que vai visionando o vídeo, podendo fazer paragens se o desejar (Simão, 2001).

[54] Esta técnica tem-se revelado particularmente útil não só em estudos de investigação em que se procure aceder ao saber implícito dos professores, mas, também, como instrumento de formação de professores, promovendo as

Nesta técnica é particularmente evidente a importância decisiva do investigador e do seu papel de mediação entre o prático e o seu trabalho, já que a " a práxis só se pode elaborar através do diálogo entre o investigador e o prático sobre as ações deste último" (Van der Maren, 1995). A posição de não implicação na ação faculta ao investigador estar numa situação privilegiada que lhe possibilita centrar-se nos acontecimentos que se passam no decorrer de uma aula, permitindo-lhe *a posteriori*, no diálogo com o prático, tentar compreender porque agiu daquela forma, porque tomou aquela decisão, porque ignorou, etc. O professor imerso na sua atividade não só não se apercebe do que está a fazer, como não tem tempo para refletir sobre porque o faz, nem se apercebe do todo da situação. Cabe ao investigador analisar e refletir com o docente sobre o que se passou na aula, colocando-lhe questões tenham em conta o conjunto dos elementos do contexto. Em consonância, o trabalho de observação e de recolha de informação deve partir dos "preconceitos, das categorias conceptuais, das prioridades e constrangimentos do prático" (Van der Maren, 1995), numa postura epistemológica de adaptação do investigador ao prático. Ou seja, quem legisla sobre a prática, quem é o seu autor é o professor/prático, cabendo ao investigador o papel de tradutor (Van der Maren, 1995; Simão, 2001).[55]

3.º Período: seguiu-se o período de tratamento e análise de dados obtidos na aplicação de cada um dos instrumentos bem como, a consequente, reformulações dos respetivos guiões.

O guião da entrevista testado nesta fase de pré-estudo a três professoras do 1.º ciclo do ensino básico (EB1), revelou-se extenso e com alguns temas pouco relevantes para os objetivos do estudo. Da análise feita à informação obtida com este pré-teste do instrumento, resultou, assim, a necessidade de se introduzirem questões novas ou complementares às que já constavam. Nomeadamente, e apesar do interesse biográfico dos temas ligados ao percurso pessoal, formativo e profissional dos entrevistados com um forte pendor narrativo, e de grande extensão descritiva, aqueles encontravam-se demasiado valorados. Em contrapartida, sentiu-se a necessidade de um conjunto de

suas capacidades reflexivas e desenvolvimento profissional. Os trabalhos de Star e Strickland (2008), Koc, Peker e Osmanoglu (2009) e Greenwalt (2008) são alguns exemplos.

[55] Van der Maren (1995) sublinha a importância "desta forma de diálogo" ao referir que a "práxis só será um enriquecimento do saber para a educação na medida em que cada um é parceiro, pois só quando não há parasitagem ou dominação, em que nenhum deles precise de se defender, é que se podem colocar as questões e os problemas que levam a soluções surpreendentes, à audácia, a novos saberes."

questões que, embora possuíssem uma dimensão biográfica, se centrassem na procura do que os professores consideram, de uma forma mais ou menos consciente, importante para o seu "ser professor".

Estas reflexões, bem como outras fruto da literatura consultada, estiveram na base da elaboração do guião final (Anexo 1A). Este apresenta seis blocos de temas, com um primeiro de apresentação (bloco A) e os restantes direcionados para cinco domínios. Uma dimensão individual, com um bloco (bloco B) designado de "perfil", onde se procura, essencialmente, caracterizar o entrevistado (anos de serviço, idade e formação para a docência). A segunda dimensão (bloco C), ligada à formação inicial, visa dois objetivos: saber a importância e o papel dessa formação para a construção como professor, pedindo a avaliação dessa formação e solicitando proposta(s) de áreas formativas a integrar num plano de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico; saber o significado de "ser professor" para o entrevistado, no final dessa formação/primeiro ano de lecionação, mediante recurso a uma metáfora.

O bloco D centra-se na dimensão da construção do "ser professor" e procura identificar quer situações, contextos e saberes que, de alguma forma, são sentidos pelo sujeito como tendo contribuído para a sua prática docente; quer as fontes de ajuda e colaboração mais valorizadas naquele processo. No final, pretende-se saber como o entrevistado se vê na atualidade, o que significa para si "ser professor", verbalizando-o, novamente, através de uma metáfora.

Já da análise aos resultados obtidos nas observações naturalistas das aulas resultaram as seguintes decisões que se passam a referir:

a) Importância deste instrumento, fundamentalmente, para descrever e compreender o trabalho do professor realizado na sala de aula (trabalho real) e para aceder ao diálogo com este sobre o porquê do seu agir.
b) Registo das observações em "grelha" com duas entradas: "Atividades observadas", para registo do trabalho e ação concretizada pelo professor na sala de aula (organização da aula, métodos e estratégias de ensino, interação professor/aluno/professor, manutenção da ordem, avaliação, etc.) e "Comentários", para registo de observações e comentários do investigador. Uma forma de registo ampla, respeitando as características e objetivos deste tipo de observação (Anexo 1B).

c) Número de observações a efetuar no estudo final de duas por sujeito. Neste pré-estudo, os dados obtidos na primeira observação repetiram-se na segunda observação, sendo que os novos dados replicavam os primeiros, pelo que se considerou que aquele número de observações permitiria a repetição de informação de forma saturante (Adler & Adler, 1998).
d) Observação de atividades de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo curricular (matemática, português, estudo do meio e área das expressões), uma vez que se pretendia compreender como o professor trabalha (o que faz e como faz) em geral e não especificamente no ensino de uma área de conteúdo (ensino do português ou da matemática, por exemplo).
e) A observação devia incidir num contexto espacial semelhante para todos os sujeitos: uma sala de aula.
f) Não observar as atividades de expressão física por duas ordens de razão: i) por não ser possível observar em todos os professores este trabalho; ii) por isso implicar a deslocação dos alunos a, pelo menos, dois espaços diferentes possíveis, ao ginásio ou ao espaço exterior da escola para a sua realização.
g) Não dar qualquer orientação ou indicação ao professor quanto ao trabalho a realizar na aula a observar: observar o trabalho previsto pelo professor na sua planificação. [56]

Na fase seguinte, procedeu-se propriamente à implementação do estudo tendo em atenção os objetivos que norteavam o trabalho num processo que se desenvolveu em duas etapas, recolha de dados e seu tratamento e análise, que se apresenta em seguida de forma breve:

Etapas e procedimentos de recolha de dados

1º Momento: Selecionar as professoras a integrar no estudo, tendo por critério principal a sua disponibilidade para participar (amostra de conveniência) e marcação das respetivas entrevistas.

2º Momento: Com este momento dá-se início ao processo de recolha de informação com a aplicação do primeiro instrumento, uma entrevista semiestruturada efetuada a

[56] Esta decisão veio revelar-se uma condição necessária na fase de implementação do trabalho, dadas as dificuldades e resistências encontradas no terreno, como forma de não sobrecarregar os professores com trabalho adicional e diminuir a ansiedade e resistência associada à observação da sala de aula. Esta questão e outras são apresentadas no ponto em que se abordam os constrangimentos ao estudo.

cada uma das professoras, de acordo com o guião retificado no decurso do estudo exploratório e já apresentado.

3.º Momento: Concluídas as entrevistas realizaram-se as observações de aulas das professoras, com o intuito de caracterizar as suas práticas em sala de aula.

4. Momento: Com o objetivo de levar as professoras a explicitar as razões da sua forma de agir e as decisões tomadas na sala de aula, procedeu-se para cada uma delas à observação de uma aula e meia com registo vídeo, seguida de entrevista de estimulação da memória. Nestas entrevistas, que ocorreram logo após a conclusão da aula observada, as professoras foram convidadas a visualizar o registo do seu trabalho, tendo-lhes sido pedido para explicar e justificar os momentos mais significativos do trabalho realizado. Foi igualmente realizada uma sinopse de cada uma das aulas observações (Anexo 8).

Tratamento e análise de dados

Após a recolha da informação deu-se início ao trabalho de tratamento e análise da informação obtida pelos diversos instrumentos aplicados, num processo marcado por três fases diferentes: tratamento da informação recolhida, sua análise para construção de cada um dos casos e agregação dos resultados para uma análise global:

1º Tratamento da informação – tratamento da informação recolhida pelas entrevistas, observações naturalistas e entrevistas de estimulação da memória mediante análise de conteúdo (Anexo 2, Anexo 4, Anexo 6).

2º Análise da informação por caso – concluído o tratamento da informação procedeu-se a uma primeira fase da sua análise com o objetivo de compreender a forma de trabalhar e de justificar a prática de cada professora. Uma análise que se centrou no singular de cada uma das professoras através da triangulação dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos. Para a apresentação dos resultados foram construídos quadros e gráficos (Anexos 3A e 3B, Anexos 5A e 5B, Anexos 7A e 7B).

3º Agregação da informação e análise dos resultados - se na fase anterior o trabalho de análise se centrou em cada caso particular, num segundo momento, procurou-se mediante a agregação dos resultados e respetiva triangulação identificar aspetos comuns

na forma de exercer a prática e de a justificar. Pretendeu-se, tendo por referência o quadro conceptual que sustenta o estudo, inferir algumas hipóteses quanto à forma de trabalhar em sala de aula daquelas professoras do 1.º ciclo do ensino básico e a relevância do saber experiencial para a construção do seu conhecimento profissional e do "ser professora". Nesta última fase de análise não se pretendeu efetuar qualquer tipo de generalização, o que aliás a metodologia usada não permite, mas delinear um conjunto de inferências que sejam pertinentes em relação aos casos estudados e que deixem espaço para a reflexão para novos questionamentos e hipóteses. Na apresentação dos resultados e para uma melhor leitura dos mesmos, foram construídos quadros, gráficos e figuras (Anexos 3C e 3D, Anexos 5C e 5D; Anexos 7C E 7D).

No capítulo V propomo-nos descrever de forma detalhada, o "processo dinâmico de orientação" (Patton, 1990: 42) que caracterizou o presente estudo e as decisões que marcaram o seu delinear metodológico. Para tal, relata-se o processo de trabalho no terreno, desde a sua abordagem à aplicação dos instrumentos, os constrangimentos sentidos e suas implicações, que abrange a fase exploratória ou pré-estudo e a primeira etapa do estudo - etapas e procedimentos de recolha de dados.

A segunda etapa da fase do estudo, que incide no tratamento e análise de informação é apresentada nos capítulos subsequentes: capitulo VI tratamento da informação; capítulos VII e VIII análise e interpretação dos resultados, respetivamente, análise por caso e agregação da informação e análise dos resultados.

CAPÍTULO V – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Uma das principais dificuldades sentidas na realização deste estudo foi encontrar professores que aceitassem integrá-lo e permitissem a observação das suas aulas. Esta metodologia claramente intrusiva, não só do espaço escola, mas principalmente do espaço privado da sala de aula, foi um dos fatores de rejeição imediata. Acresceu, igualmente, o ser realizada por alguém que, para além de exterior à escola, desempenhava funções no domínio da formação de professores e, como tal, percecionado como um elemento potencialmente crítico e avaliativo das práticas observadas. Outro obstáculo fundamental prendeu-se com o contexto da época, profundamente marcado pelo debate em torno das alterações ao Estatuto da Carreira Docente e pelo processo de avaliação do pessoal docente, o que veio acentuar ainda mais o ambiente de desconfiança e de pouca abertura à aceitação do investigador na escola e na sala de aula. Esta situação ocorreu não só no início da investigação, mas fez-se sentir ao longo do processo de trabalho de campo, pontuado pela tensão entre investigação académica e a possibilidade, inerente, de avaliação do trabalho do professor.[57] As dificuldades sentidas durante a realização do trabalho serão explicitadas de forma articulada na apresentação das diversas fases (fase exploratória ou pré-estudo e fase de estudo) e momentos do estudo.

1. Fase exploratória

Após a conclusão do curso de formação avançada, e nos primeiros meses de 2007, foi efetuado contacto com diversos professores de escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em Faro. O diálogo iniciou-se com os professores a desempenhar as funções de professor-cooperante com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e alargou-se aos restantes professores da escola, de uma forma informal e numa abordagem pessoal. A professora responsável pela Prática Pedagógica serviu de mediadora na introdução no espaço escola e no diálogo com as professoras-cooperantes,

[57] A *negociação*, considerada por alguns autores (Lincoln e Guba, 1985; Patton, 1999) como uma etapa inicial na entrada no terreno, no presente estudo, não se limitou à fase inicial, mas acompanhou todo o processo de recolha de informação, com graus e intensidades diferentes. A base de confiança necessária para a realização do estudo foi sendo conquistada em todos os momentos e situações de diálogo e interação professores/investigadora, durante o período em que decorreu o trabalho de campo.

algumas das quais já conhecidas de anteriores contactos profissionais. O objetivo era sensibilizar e conseguir a adesão ao projeto de professoras com formações e tempos de serviço diferentes, em diversas escolas de Faro. A opção por Faro prendeu-se à necessidade imperiosa de conciliar o trabalho de investigação com a atividade docente a tempo inteiro da investigadora. Desde logo, ficou clara uma postura de "fuga" à apresentação do objetivo da investigação e ao pedido de colaboração: se as professoras mais jovens rejeitaram imediatamente qualquer tipo de colaboração, as professoras mais experientes adotaram posturas diferenciadas, mas todas elas de rejeição, conquanto com estratégias diferentes - frontal ou velada. Independentemente das escolas, todos os encontros foram atravessados por conversas, diálogos e comentários entre as professoras sobre o processo de revisão do estatuto da carreira docente e a avaliação do desempenho docente, com forte pendor crítico.

Os silêncios, a fuga ao contacto interpessoal ou a rejeição frontal aos pedidos de colaboração, mesmo nos casos em que havia relacionamento pessoal, aconselharam o abandono naquele ano de abordagem das escolas. Esta decisão foi reforçada após diálogo e reflexão com a colega responsável pelo acompanhamento da Prática Pedagógica.

Em 2008, foi efetuada nova tentativa para encontrar professores disponíveis para colaborar no estudo, mas seguindo uma estratégia diferente da inicial. As dificuldades sentidas na primeira fase de contactos e o reconhecimento da existência de um contexto conturbado nas escolas, agora mais vincado pela implementação do novo modelo de avaliação docente, levou à tomada de algumas decisões que viabilizassem a concretização do estudo, mesmo que isso significasse colocar de lado alguns dos pressupostos iniciais. Ou seja, adotou-se uma visão pragmática com vista à concretização efetiva do estudo. Optou-se por trabalhar apenas numa escola do 1.º ciclo do ensino básico[58] que, pela sua história de trabalho e cooperação com a Escola Superior de Educação, por um lado, e pela existência de um maior número de relacionamentos pessoais com a investigadora, por outro, desse uma maior garantia de diálogo e aceitação em colaborar. Mantinha-se o interesse em trabalhar com professores com tempos de serviço diferentes, professores em início de carreira e professores a meio e em final de carreira[59].

[58] Daqui em diante designada Escola EB1.

[59] Dadas as limitações para a realização de um trabalho académico, não era possível efetuar um estudo diacrónico longitudinal que permitisse acompanhar o percurso de desenvolvimento de professores, desde a sua fase inicial de

Depois de cumprida a formalidade do pedido de autorização oficial à Diretora do Agrupamento para a realização do estudo na escola em questão, iniciaram-se os contactos durante as reuniões intercalares do primeiro período. A abordagem deu-se primeiro com as professoras com quem existia relacionamento profissional e pessoal, as quais depois apresentaram outras colegas. A investigadora, de uma forma pessoal, apresentou a cada professora o tema do trabalho, os seus objetivos e o tipo de colaboração que precisava de cada uma delas. Reforçou sempre a ideia de que se tratava de um trabalho académico, para manutenção e progressão na carreira do ensino superior, sem qualquer intenção avaliativa, num diálogo que procurou ser o mais amistoso e franco possível. A ausência de uma dimensão avaliativa foi frisada, sublinhando-se não só o tema do trabalho, os saberes docentes e o saber experiencial do professor, mas igualmente a condição de anonimato.

Estes contactos permitiram obter inicialmente a resposta positiva de seis professoras, mas, posteriormente, apenas três aceitaram marcar data para as entrevistas. A colaboração destas três professoras possibilitou avançar com o pré-estudo[60] que, para além de ter permitido testar alguns dos instrumentos, desempenhou uma função importante no acesso e integração na escola por parte da investigadora. Os constrangimentos sentidos, mais uma vez, apesar de atitudes menos hostis e de alguma abertura (na linguagem verbal e física), nesta segunda abordagem, deixaram claro que, dentro da conjuntura de mudanças na vida profissional dos professores, só seria possível quebrar a desconfiança através de uma relação de proximidade professores/investigadora para conseguir a adesão ao estudo.

Na fase de exploração ou pré-estudo, pretendia-se, como foi salientado anteriormente, atingir diversos objetivos: 1) uma primeira abordagem ao terreno para apresentação do estudo e criar empatia com as professoras; 2) sensibilizar as professoras para integrar o estudo; 3) testar o pré-guião de entrevista; 4) testar a grelha de registo de observações.

---

carreira, e compreender a importância do seu conhecimento prático, pelo que se optou por uma estratégia de observação de professores em momentos de desenvolvimento profissional diferentes.

[60] As reflexões com base no trabalho desenvolvido neste período, e a que se fará referência de forma oportuna em outros pontos deste documento, foram objeto do texto "Teachers' Knowledge, professionalism and teacher education: some reflections", apresentado na 5th Global Conference - The Idea of Education, Budapeste (Borges, 2008).

O pré-estudo, além da sua função específica no processo de investigação, foi assumido como uma estratégia para ultrapassar o clima de desconfiança quanto à presença e trabalho da investigadora, mediante:

a) a familiarização com a presença da investigadora na escola e nas salas de aulas (das três colegas);
b) os contactos informais com os restantes professores no espaço escola, nos intervalos e sala de professores;
c) a observação do trabalho que estava a ser feito com as três colegas, e da relação que se estabelecera de mútua confiança, abertura e respeito;
d) os comentários e explicações das três professoras sobre o trabalho que decorria na sua sala às restantes colegas, transmitidos de forma informal e em situações de interação entre pares, veiculando uma mensagem positiva e de não-agressão quanto ao trabalho da investigadora e à sua pessoa.

Esta estratégia revelou-se, a longo prazo, como extremamente positiva, possibilitando não só de forma gradual a abertura ao diálogo com a investigadora, mas também o encontro de outras professoras para integrar o estudo.

Efetivamente, o trabalho realizado durante este período permitiu, por um lado, concretizar os objetivos de testagem do guião da entrevista e da grelha de observação, de que resultou a reformulação dos guiões dos referidos instrumentos; por outro, a pretendida familiarização com o contexto da escola e com as suas professoras, dando abertura para a continuidade do trabalho a realizar na fase posterior. No entanto, não foi suficiente para nesta fase ultrapassar os receios quanto ao registo vídeo de aulas, o que impossibilitou a sua realização e a testagem do guião da entrevista de estimulação da memória.

Entre o final de 2008 e o princípio de 2009, a atividade profissional enquanto docente da investigadora obrigou a um interregno da sua presença na escola, em termos do estudo, uma vez que a observação de aulas implicava um período temporal alargado e contínuo para o sucesso do trabalho. Esta condição era incompatível com a atividade profissional da investigadora. Neste período, procedeu-se ao tratamento e análise dos resultados obtidos no pré-estudo, ao afinar dos instrumentos e das estratégias metodológicas utilizadas, em particular a observação. No entanto, a sua presença na escola continuou a fazer-se sentida em diversos momentos por motivos profissionais,

em particular devido à realização de Projeto Comenius, envolvendo a investigadora e uma das professoras da escola.

2. Fase de investigação: Etapas e procedimentos de recolha de dados

2.1 Primeiro Momento: seleção dos casos

Em Outubro de 2009, restabeleceram-se os contactos com as professoras interessadas em colaborar e procuraram-se docentes mais jovens para garantir a participação de professores com tempos de serviço diferentes, o que desde logo se revelou difícil. Os professores mais jovens, entre um a três anos de serviço, declinaram colaborar no estudo, expressando-o de forma aberta ou de forma mais subtil, evitando o contacto com a investigadora, alegando não ter tempo para falar devido a reunião ou adiando a resposta. O facto de alguns deles terem turmas muito complicadas, aliado a fatores de insegurança, incertezas e dificuldades dos primeiros anos de trabalho real, levou a um "comportamento de fuga" mais ou menos visível que não foi possível contornar. Para ultrapassar esta situação, e tirando partido, mais uma vez, de um contacto pessoal, foi abordada uma escola EB1, em Loulé, numa última tentativa de encontrar professores naquela fase de desenvolvimento profissional para integrar o estudo, a qual se revelou igualmente infrutífera.

Da reflexão sobre todo processo e dos constrangimentos diversos subjacentes à rejeição em participar de professores jovens em início da profissão", concluiu-se pela impossibilidade de atempadamente resolver de forma positiva esta questão. Tomou-se então a decisão, partilhada com a orientadora, de trabalhar com os professores que demonstravam disponibilidade para colaborar, num total de nove inicialmente, constituindo uma amostra de conveniência (Patton, 1990) ou de "oportunidade" (Woods, 1996). Apesar de se considerar elevado o número de casos, resolveu-se não rejeitar, nesta etapa, nenhum deles, deixando para uma fase posterior a decisão final quanto ao número de casos a integrar o estudo definitivo, em função, nomeadamente, da qualidade e quantidade da informação recolhida.

Uma estratégia que visou ainda garantir a realização do estudo, aconselhada pela experiência pessoal da investigadora no percurso de construção da investigação, já aqui relatado, e que se veio a revelar adequada. Efetivamente, no final do trabalho de campo, constatou-se que um dos nove sujeitos tinha abandonado o estudo, e os dados recolhidos

junto de outros dois apresentavam pouca riqueza de informação em mais do que um dos instrumentos, por motivos de ordem pessoal (dificuldade em verbalizar quer na entrevista pessoal, quer na entrevista de estimulação da memória) ou por nas aulas observadas a intervenção do professor ter sido escassa ou alterada por motivos inesperados, por exemplo, uma visita de estudo ou realização de prova de avaliação. Os restantes seis casos apresentavam consistência na quantidade e qualidade de informação, configurando-se como o grupo de sujeitos a integrar o estudo. Sublinhe-se ainda que, pelas razões aduzidas, as turmas lecionadas pelas professoras não se encontravam no mesmo ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico (2.º, 3.º e 4.º anos), o que, não deixando de ter repercussões nas atividades e no tipo de interação estabelecido na sala de aula, se considerou não ser um obstáculo ao estudo, o qual pretende observar como e porque trabalha de certa forma o professor, independentemente dos conteúdos ou do nível etário dos alunos.

O estudo final integrou seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico, (Quadro 3), com formação de base realizada numa Escola do Magistério (bacharelato – 4 casos) ou numa Escola Superior de Educação (licenciatura – 2 casos), a que se seguiram, na maior parte dos sujeitos, cursos de formação para obtenção de licenciatura com especialização em ensino básico. Uma das professoras possui um mestrado em Ciências da Educação. Algumas desempenharam funções de acompanhamento de alunos dos cursos de formação inicial de professores como professoras-cooperantes ou como professoras-orientadoras da Prática Pedagógica, em colaboração com uma instituição de ensino superior. O nível etário médio das participantes é de 45,8 anos, com idades compreendidas entre os 31 e os 53 anos, e o tempo de serviço varia entre os 8 e os 32 anos.

Um olhar sobre o tempo de serviço dos professores que integram o estudo permite concluir pela representação em maior número de professoras numa fase "madura" do desenvolvimento profissional, cuja ação se pauta por alguma serenidade e distanciamento face à capacidade desenvolvida para lidar com as situações de sala de aula. Apenas uma professora se encontra numa fase inicial da profissão em que, após o "choque com a realidade", começa agora a caminhar para uma etapa marcada pela estabilidade.

Quadro 3. Caracterização das professoras participantes

NOME[61]	IDADE	ANOS SERVIÇO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO
Sofia	31	8	ESE	Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo
Ana	42	20	Magistério ESE de Faro	Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo (Bacharelato) Curso Complemento de Formação – especialização ensino do inglês
Inês	45	20	ESE ESE Universidade do Algarve	Curso de Formação de Professores -1.º Ciclo EB (Bacharelato) Curso Complemento de Formação – 1.º Ciclo EB Mestrado em Observação e análise da relação educativa (a terminar)
Teresa	51	29	Magistério ESE Universidade Algarve	Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo (Bacharelato) Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Supervisão Pedagógica Mestrado em Ciências da Educação
Luísa	53	30	Magistério ESE	Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo (Bacharelato) Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Supervisão Pedagógica
Cristina	53	32	Magistério ESE	Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo (Bacharelato) Curso Complemento de Formação – 1.º Ciclo EB

Do diálogo com as professoras participantes, acordou-se iniciar o trabalho de campo após a interrupção letiva do Natal, uma vez que se encontravam envolvidas, primeiro, na avaliação dos alunos e, depois, na preparação da festa de Natal. Ao longo de todo o trabalho de campo, procurou-se ajustar a calendarização da investigação ao trabalho das professoras com as turmas e ao seu sentir como pessoa (individual, familiar e profissional). Esta postura de atenção, diálogo e respeito ao longo de todo o processo foi fundamental para cimentar a relação entre as professoras e a investigadora.

Na construção de uma relação de confiança entre as partes, foi dada particular atenção a estratégias que contribuíssem para uma relação de informalização da distância social e cultural que separava a investigadora dos sujeitos do estudo. Uma distância ligada ao estatuto socioprofissional da investigadora e ao facto de poder ser percecionada como detentora de uma posição e de funções hierarquicamente superiores

[61] Os nomes atribuídos às professoras são fictícios.

às das professoras da escola (Caria, 2000: 80). A procura desta informalização foi exercida nos contextos de interação individual com cada professora e em contextos de interação mais alargada com outros docentes da escola, nomeadamente, na sala de professores e no pequeno bar da escola. Nestes espaços, partilhavam-se as dificuldades, os acontecimentos mais significativos da escola e da sala de aula de cada uma. Confidências e desabafos que se foram acentuando e expressando de forma mais livre e aberta à medida que a presença da investigadora se "naturalizava". Para tal, a investigadora procurou sempre utilizar uma linguagem e um vocabulário pouco técnicos, evitou emitir comentários que de alguma forma implicassem uma crítica às opiniões e práticas das professoras e procurou manter uma posição de escuta sobre as afirmações por estas proferidas. O tratamento interpessoal era feito utilizando o nome das professoras e da investigadora, que desde o início se assumiu como uma "colega". Este tratamento ocorreu desde o início com todas as professoras, de forma imediata e natural, nos casos em que existia relacionamento pessoal e profissional, e, nos restantes, a investigadora pediu para ser tratada pelo nome, espoletando um relacionamento menos formal e distante, que se foi reforçando com o contacto.

2.2 Segundo momento: realização de entrevistas

O trabalho de recolha de dados decorreu entre janeiro e junho de 2010 num processo contínuo no tempo, com paragem apenas para cumprimento das interrupções previstas no calendário letivo. Foram meses intensos em termos de permanência na escola e de relacionamento social com algum do corpo escolar, não apenas os professores envolvidos, mas também alunos e funcionários.

A intensidade deste processo naquele período de tempo ficou a dever-se a dois fatores de ordem diferente, mas fundamentais, um ligado à investigadora e outro à especificidade do estudo. À investigadora, pela sua dispensa de serviço docente, entretanto obtida no âmbito do Programa PROTEC[62], pelo que havia que rentabilizar o trabalho de investigação neste período. Por sua vez, esta disponibilidade permitiu dar conta da necessidade que havia de desenvolver este trabalho de forma continuada, sem quebrar, e até reforçar, os laços de confiança e cooperação que foram sendo criados com as professoras. A manutenção e reforço desta relação foram sentidos como vitais, desde

[62] PROTEC – Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior Politécnico, que preconiza a redução em 50% no horário de cada ano letivo.

o início e pelos motivos acima referidos. Prolongar no tempo e de forma espaçada o trabalho seria claramente desvantajoso para o que se pretendia, pelo que se aliou a disponibilidade da docente às necessidades do estudo, numa estratégia concertada.

As entrevistas, num total de nove, foram realizadas em dia e hora estabelecidos com as professoras, normalmente no final das aulas e no espaço da escola, respeitando o desejo dos docentes. No entanto, as condições nem sempre foram as ideais, pois, tendo a escola permanentemente todos os espaços ocupados e apenas uma pequena sala de professores, houve que articular este último local com a biblioteca para a realização das entrevistas. Pelo menos num caso, parte da entrevista foi efetuada na sala de professores com a presença de outro professor que se encontrava a trabalhar e, em algumas ocasiões, houve mesmo necessidade de concluir a entrevista num espaço diferente do inicial (começar na sala de professores e terminar na biblioteca e vice-versa). Apenas uma entrevista ocorreu num espaço exterior à escola, em sala da biblioteca municipal de Faro, a pedido da professora. Apesar destes constrangimentos, procurou-se criar um ambiente de empatia e confiança favorável ao bom desenrolar da aplicação do instrumento. As entrevistas foram gravadas, transcritas e depois entregues às professoras para poderem completar ou esclarecer aspetos do seu discurso[63].

No final de cada entrevista, ficava agendada a data de início da primeira observação da sala de aula, dando continuidade ao trabalho e à relação interpessoal investigador/professor, essencial para a realização com êxito da fase seguinte, a observação do trabalho do professor na sala de aula.

2.3 Terceiro momento: realização das observações naturalistas

A realização das observações naturalistas, com o intuito primeiro de caracterizar as práticas em sala de aula dos sujeitos, iniciou-se no final de março de 2010, tendo-se cumprido duas observações por professora (a oito dos sujeitos, porque, entretanto, um desistiu), num total de dezasseis.

Como já foi referido anteriormente, não foi solicitado aos professores que organizassem as suas aulas a pensar nas observações, pelo contrário, foi-lhes solicitado que fizessem o que tinham previsto de acordo com a sua planificação para aquele

[63] Os textos das entrevistas foram entregues e reenviados em formato digital por correio eletrónico. Esta forma de comunicação foi utilizada de forma valiosa na troca de documentos, pedidos de informação e esclarecimentos sempre que se justificou.

período de aulas (abrangendo o 2.º e o 3.º períodos). No entanto, seria leviano e ingénuo ignorar que a ansiedade e o receio da avaliação associados à observação, sentidos pelas professoras, não as tivessem levado a dar uma atenção particular à preparação das aulas em questão, com graus e intensidades diferentes. A perceção da investigadora é a de que esta situação se fez sentir principalmente na primeira observação, e mais com as professoras que foram observadas em primeiro lugar (porque, sendo as primeiras, os receios eram maiores), do que nas observações subsequentes, em que a situação de observação se "naturalizou", entrando na "rotina".[64]

A presença de alguém estranho à sala é sempre fator de perturbação e alteração dos comportamentos habituais, interferindo necessariamente nas situações objeto de observação. De forma a obviar os efeitos da sua presença na aula, a investigadora procurou a sua "invisibilidade" através de uma postura discreta, colocando-se ao fundo da sala, sentada numa cadeira ao nível dos alunos[65], mas, igualmente, não interventiva, ou seja, remetendo-se ao papel de observadora/espetadora.

Em todas as turmas, as professoras prepararam os alunos para a presença de "uma professora nova" que vinha assistir às aulas e advertiram-nos de que deviam "portar-se bem". A resposta dos alunos a este pedido das professoras foi visível, principalmente aquando da primeira observação e no início de cada aula, mas foi-se progressivamente alterando com o desenrolar das mesmas, quase esquecendo a presença da investigadora. As interações verbais e físicas entre os alunos, à margem da aula e com o professor, foram aumentando significativamente, ganhando contornos de maior "normalidade". A presença diária da investigadora no espaço escola veio naturalizar a sua presença e reforçar a sua "invisibilidade" na sala de aula.

Os professores, durante a observação das suas aulas, não interagiram com a investigadora; nos raros casos em que isso aconteceu foi para justificar uma forma de atuar ou para chamar a atenção para algum aluno em particular e ficaram registados.

No final das observações naturalistas, foram marcadas, para depois da interrupção letiva da Páscoa, as datas das observações com registo vídeo e posterior entrevista[66] de estimulação da memória. No período de tempo que decorreu entre o final

[64] Não no sentido de algo que se repete todos os dias, mas de algo que não, sendo habitual, já não é novo e, como tal, encarado com (alguma) normalidade e menos ansiedade por parte dos intervenientes.

[65] Recorda-se que o mobiliário nas salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico está adequado ao nível etário dos alunos, apresentando mesas e cadeiras de dimensão reduzida.

[66] As datas agendadas com os professores, para aplicação de qualquer dos instrumentos, foram praticamente cumpridas, havendo necessidades de alguns acertos por motivos diversos, como a realização de visitas de estudo ou

das observações naturalistas e a etapa seguinte, procedeu-se à organização da informação das observações, à sua análise flutuante e consequentes reflexões que contribuíram para a revisão do guião da entrevista de estimulação da memória que tinha sido elaborado (Anexo 1C).

2.4 Quarto momento: Realização de observações com registo vídeo e de entrevistas de estimulação de memória

Após a interrupção letiva da Páscoa, entre abril e maio de 2010, decorreram as observações com registo vídeo, seguidas de entrevista de estimulação da memória. Foram feitos registos vídeo de uma aula completa e de metade de outra por professora, num total de 16 registos, e oito entrevistas de estimulação da memória.

Durante a realização das observações com registo vídeo[67], a investigadora manteve, novamente, uma postura de procura de "invisibilidade", tornada agora mais difícil pela presença da câmara de registo vídeo. Consciente desta dificuldade, optou pela não colocação de tripé, por considerar que a câmara e os movimentos da investigadora no seu manuseamento ficavam mais expostos aos alunos. Durante as gravações, a investigadora permaneceu sentada, ao fundo da sala, em condições idênticas às ocorridas na observação naturalista, segurando na câmara e acompanhando os movimentos e deslocações da professora no espaço da sala.

No final da aula, a investigadora conversou com a professora sobre o que se tinha passado na sala, sobre as suas decisões e formas de trabalhar, mediante a visualização dos registos vídeos, e de acordo com o guião elaborado, mas com grande flexibilidade e adequação ao observado. Contudo, há que sublinhar que não foi apenas o "registado" naquela aula que foi objeto do diálogo observador/professor, mas, igualmente, o trabalho realizado por cada um dos sujeitos nas duas aulas objeto de observação naturalista. Efetivamente, repetindo as professoras a sua forma de trabalhar nas aulas, as justificações e comentários acabaram por abranger atos observados quer na

a participação da turma em atividades não previstas. As exceções ocorreram com alterações inesperadas e não previstas.

[67] Para esta fase do trabalho, foi também obtida autorização dos pais dos alunos, uma vez que, apesar de a gravação de imagens se centrar no professor, os alunos, inevitavelmente, iriam aparecer de forma mais ou menos visível. Nos casos (poucos) em que não foi dada autorização, o aluno foi sentado em zona não visível nas gravações. Foi ainda assegurado aos pais que as imagens se destinavam a trabalho académico e nunca seriam visualizadas em qualquer contexto público (Anexo 9).

observação naturalista, quer na observação registada em vídeo. Como oportunamente iremos ver, algumas vezes essa ponte com o que havia sido feito nas aulas observadas é feita pelos próprios sujeitos quando referem "eu já tinha feito isto naquela aula" ou "normalmente, eu faço sempre assim, tu viste…".

O trabalho de campo concluiu-se antes de se entrar no período das avaliações do final do ano letivo, indo ao encontro do desejo manifestado em diversos momentos por todas as professoras. Todavia, manteve-se o contacto com a escola e as professoras, quer por correio eletrónico, quer direto, mediante visita à escola. Os diálogos nestas visitas permitiram manter o relacionamento com os professores envolvidos e, muitas vezes, obter esclarecimentos sobre a informação já recolhida.

CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

1. Identificação dos casos

A primeira etapa de organização da informação foi a atribuição de códigos a cada uma das professoras e a cada um dos instrumentos, da seguinte forma (Quadro 4):

- Código da professora: primeira letra do nome, por exemplo I para Inês.
- Código da entrevista pessoal: E.
- Código da observação naturalista: OB, seguido do número da observação, OB1 e OB2.
- Código da entrevista de estimulação de memória: EM, seguido do número da entrevista, EM1 e EM2.
- Código da sinopse da aula registada em vídeo: S1 e S2.

Quadro 4 - Nomes e códigos das professoras do estudo

NOME ESTUDO	ANOS SERVIÇO	CÓDIGOS							
		Professora	Entrevista	Observações Naturalistas 1	Observações Naturalistas 2	Entrevista Estimulação Memória 1	Entrevista Estimulação Memória 2	Sinopse S1	Sinopse S2
Ana	20	A	E1	AOB1	AOB2	AEM1	AEM2	AS1	AS2
Inês	20	I	E2	IOB1	IOB2	IEM1	IEM2	IS1	IS2
Teresa	29	T	E3	TOB1	TOB2	TEM1	TEM2	TS1	TS2
Luísa	30	L	E4	LOB1	LOB2	LEM1	LEM2	LS1	LS2
Cristina	32	C	E5	COB1	COB2	CEM1	CEM2	CS1	CS2
Sofia	8	S	E6	SOB1	SOB2	SEM1	SEM1	SS1	SS2

2. Procedimentos na análise de conteúdo

Terminado o período de recolha de informação, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e observações, considerada pela maioria dos autores (Estrela, 1986; Patton,1990; Miles & Huberman, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren,1995; Adler & Adler, 1998) como a técnica mais adequada para o tratamento produzido por este tipo de instrumentos. Patton (1990) define a análise de conteúdo como o processo de identificação, codificação e categorização dos primeiros modelos nos dados. O objetivo é " efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas". (Vala, 1986**:**104).

A análise de conteúdo, enquanto processo intuitivo (Taylor e Bogdan, 1998), seguiu, no tratamento dos dados, um modelo de análise indutiva, procurando identificar modelos, temas e categorias a partir da análise dos dados e não se sujeitando a um quadro de análise imposto *a priori* (Mayer, *et. al*., 2000). Um trabalho que Vala (1986: 104) caracteriza como sendo de "desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições do discurso analisado e as condições de produção da análise".

Na concretização da análise de conteúdo seguiram-se, de uma forma flexível[68], as etapas sugeridas por diferentes autores (Patton, 1990; Taylor e Bogdan, 1998; Van der Maren, 1995; Mayer, *et al*., 2000;) e tendo em atenção a especificidade das características dos registos dos instrumentos (entrevistas e observação), um processo que será objeto de apresentação nos pontos seguintes.

As etapas gerais que nortearam o trabalho de análise de conteúdo foram os seguintes:

1.º – Preparação dos dados: a) transcrição das entrevistas integralmente e de acordo com a linguagem e ritmo do discurso dos entrevistados (Anexo 2A, Anexo 6A); b) transcrição e revisão dos registos de observação (Anexo 4A).

2.º – Elisão dos textos da informação considerada sem interesse para os objetivos do estudo, tendo-se obtido o *corpus* final para cada um dos instrumentos (Bardin, 1979). Na identificação das unidades de sentido, teve-se em consideração o seu carácter heurístico em função dos objetivos da investigação e a sua dimensão, tendo sido considerada adequada quando podia ser interpretada na ausência de informação adicional que não fosse o contexto em que decorria (Lincoln & Guba, 1985**)**. Utilizaram-se no estudo unidades de registo semântico (Vala, 1986). Nas entrevistas, a unidade de registo foi o tema; e nas observações conjugou-se a utilização da intervenção do professor, mas também de interação. Muitas vezes a resposta/reação do informado/recetor só pode ser codificada tendo em consideração a ação do emissor (Van

[68] Bardin, refere que não existe "pronto-a-vestir", mas regras que devem ser adequadas e "reinventadas" aos objetivos do estudo (1979: 31). Igualmente, Patton (1990) sublinha o seu carácter flexível e adaptativo quando refere que os passos não são mecânicos nem rígidos.

der Maren, 1995). Foram tomadas como unidades de contexto[69] (onde as unidades de registo fazem sentido) cada entrevista na sua integralidade e cada aula observada na sua integralidade, respetivamente no que toca à análise de conteúdo das entrevistas e à análise de conteúdo das aulas observadas. Terminada a fase de organização da informação em unidades de sentido, o *corpus* final foi sujeito à etapa seguinte de codificação (Van der Maren, 1995).

3.º – A codificação consistiu na divisão, classificação e ordenação das unidades de sentido que constituíam o *corpus* (Van der Maren, 1995). Utilizou-se um processo de codificação aberto (Van der Maren, 1995) ou codificação indutiva (Boyatzis, 1998), resultado do trabalho de leitura e análise dos dados durante o próprio processo de codificação. Procurou-se ter em atenção o referido por Lincoln e Guba (1985) quanto à necessidade de a codificação ser discriminante, quer dizer, não integrar um mesmo extrato em mais do que um código. Considerou-se que a codificação estava terminada quando a análise do material atingiu a saturação (Van der Maren, 1995), isto é, as novas unidades de sentido integravam-se nas categorias de codificação já existentes e deixou de ser necessário criar novos códigos.

4.º – Terminado o processo de codificação, procurou-se agregar as unidades de sentido semelhante (sobre o mesmo conteúdo ou relacionando-se com ele) em categorias, e subcategorias, visando identificar as propriedades que justificassem a integração das unidades de sentido (Lincoln & Guba, 1985, Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995). Este trabalho realizou-se seguindo o método de comparação constante (Lincoln & Guba, 1985), no sentido de criar um sistema de categorias com consistência interna (Anexos 2B e 2C, Anexo4B, Anexos 6B). A cada categoria foi atribuída uma designação que expressasse o seu conteúdo. Os conceitos daqui deduzidos são entendidos como ideias abstratas generalizadas a partir dos dados (Patton, 1990). Contudo, teve-se presente que o processo analítico significa organizar e elucidar a história contada pelos dados, e que os conceitos não devem substituir a experiência direta de descrição dos dados nem o que as pessoas dizem, os quais devem ser mantidos na sua forma original ao longo do estudo (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994).

Considerou-se que o processo inicial de categorização estava finalizado quando todas as unidades de sentido estavam categorizadas, revelando homogeneidade interna

[69] Unidade de contexto – o segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo (Bardin, 1979; Vala, 1986)

(todas as unidades de registo estavam categorizadas e a mesma unidade de registo só integrava uma categoria) e heterogeneidade externa (clara e forte diferenciação entre as categorias) (Lincoln e Guba, 1985; Vala, 1986). Na elaboração das categorias, procurou-se seguir os critérios de convergência, exclusividade e exaustividade apresentados pelos especialistas (Bardin, 1979; Lincoln & Guba, 1985; Estrela, 1986**;** Vala, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994). Depois de elaborada a categorização, solicitou-se a colaboração de dois juízes externos para a validação da análise das entrevistas pessoais e dos dados de observação, e de um juiz externo para a análise da categorização das entrevistas de estimulação de memória. O trabalho de validação incidiu na informação recolhida em dois dos seis casos, tendo sido pedido que aplicassem a cada *corpus* a respetiva grelha de categorias proposta. Posteriormente, foram calculados os seus índices de fiabilidade (Miles & Huberman, 1994; Boyatzis, 1998). Apesar de Lincoln e Guba (1985) e Miles e Huberman (1994) indicarem a importância de uma fase de reflexão e discussão entre os codificadores no sentido de encontrar uma grelha final consensual entre todos, a sujeitar a uma nova testagem, no presente estudo, optou-se por desenvolver um trabalho atento, de compreensão e reflexão sobre as discordâncias e sugestões presentes no trabalho dos juízes, levando à introdução das retificações sentidas como necessárias às propostas de categorização iniciais. Deste trabalho resultou a elaboração das grelhas finais das categorias a serem aplicadas à totalidade da informação recolhida por cada um dos instrumentos.

Os pontos que se seguem dão conta do processo de análise de conteúdo da informação recolhida por cada um dos instrumentos, suas especificidades de análise, as grelhas de categorias construídas e as formas de apresentação e tratamento dos dados que estão na base da análise de cada um dos casos.

3. Tratamento e organização dos dados das entrevistas pessoais

Tendo presente o nosso objetivo principal de compreender qual o contributo dos saberes experienciais na construção do ser professor, pretendia-se com a entrevista saber se a referência a este tipo de saberes está presente no discurso destes profissionais, de que forma e em que momentos do seu percurso profissional eles se fazem sentir, bem como tentar compreender qual o peso que eles assumem, ou não, na construção da

profissionalidade de cada um. Para tal, procurou-se saber para cada um dos entrevistados:

1) Se a formação inicial foi sentida como adequada à prática docente;

2) Quais as áreas formativas fundamentais num currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico;

3) O significado de "ser professor" no final dessa formação/primeiro ano de lecionação;

4) As situações, contextos e saberes identificados como relevantes na construção do seu "ser professor";

5) O significado do "ser professor", na atualidade.

Procedeu-se à elaboração de uma primeira grelha inicial de categorias, inicialmente, incidindo apenas em duas das entrevistas, de que resultou uma lista de categorias que se aplicou às restantes quatro entrevistas. No decurso do tratamento das restantes entrevistas a lista inicial de categorias foi reformulada e retificada, tendo-se obtido uma proposta final de categorização. Durante esta fase do trabalho, houve oportunidade de partilhar e refletir sobre este sistema de categorias com uma colega, o que ajudou à clarificação e retificação. A categorização final é constituída por quatro temas: "a construção da profissionalidade", "imagens da profissão e do ensino", "olhar sobre a turma" e "metáforas sobre si como profissional". A categorização foi sujeita a análise e validação por dois juízes externos tendo-se obtido um índice de fidelidade[70] de 82%. Tendo por referência a afirmação de Miles e Huberman (1994) de que numa situação em que o processo de validação se processa de forma individual não se deve esperar um índice de codificação superior a 0,70, considerou-se o valor obtido como aceitável, dando-se continuidade ao trabalho.

Sobre as discordâncias e comentários resultantes do processo de validação, incidindo, fundamentalmente, na definição das subcategorias, foi desenvolvido trabalho de análise e reflexão que levou à introdução de retificações na proposta do sistema de categorias inicial. No quadro 5, pode ser observada a grelha final das categorias, subcategorias e indicadores para o tema "a construção da profissionalidade".

[70] Índice de fidelidade de Miles e Huberman (1994): Número total de concordâncias a dividir pela soma do total das concordâncias com o total das discordâncias.

Quadro 5 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema
"A construção da profissionalidade"

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
A. APRECIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	Positiva	Boa preparação
		Inovadora
		Empenho na qualidade da formação
		Boa organização
		Bons professores
		Formação em matemática
		Didática da matemática
		Formação boa e exigente
		Ligação teoria/prática
		Didáticas
		Estágio exigente
	Negativa	Excesso de carga horária
		Demasiado teórico
		Formação fraca nas expressões
		Lacuna em metodologias e didáticas
		Ausência de formação em educação especial
		Muito competitivo
		Mal-estruturada
		Não preparar para a prática
		Poucos pontos fortes
B. APOSTAR NA FORMAÇÃO INICIAL	No modelo de formação	Formar com mais qualidade
		Criar Especializações
		Dar mais segurança
		Na preparação para responder às mudanças na escola
		Na adequação da formação ao perfil do professor do 1.º ciclo
	Nas áreas de formação	Na área das expressões
		No ensino da matemática
		Na formação em metodologias e didáticas
		Nos conteúdos programáticos do 1.º ciclo
		Na ligação teoria/prática
		Na reflexão sobre a prática
		Formar em educação especial
C. IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Sem dificuldades no início da profissão	Correu sempre bem
	Pela falta de experiência	No início da atividade docente
		Após vários anos sem turma
	Pela perda de experiência	Na dificuldade em trabalhar com crianças
		Não dominar o currículo
		No domínio da organização e gestão da sala de aula
		Na perda de rotinas
		Sentimento de insegurança
	Pela aprendizagem com a experiência	Ao trabalhar em contextos sociais problemáticos
		Ao lidar com turmas difíceis (comportamento e aprendizagem)
		Dificuldades ensinam
		Na organização e gestão da sala de aula
		Ao retomar a atividade docente
		Na adequação ao espaço trabalho
		Ao gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes
		Ao ensinar

IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (continuação)		Ao trabalhar com crianças com N.E.E.[71]
		Ensino da educação sexual
		Problemas com alunos
		Com experiência positiva
		Ao desenvolver a criatividade e iniciativa
	Pela experiência de trabalho em instituição privada	Trabalhar com turmas com elevado n.º de alunos
		Oposição à inovação
		Orientação ideológica
D. APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS POR COLEGAS	Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas
		No 1.º ano de serviço
		Partilha de ideias e materiais
	Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajuda de colegas
	Enquanto formadora	Ao dar formação
	Professora cooperante	No Magistério
E. APRENDIZAGENS FEITAS EM OUTROS CONTEXTOS	Contexto Institucional	Direção Regional de Educação
		IPJ de Faro
	Contextos educativos	Biblioteca da escola
		Projetos ligados à escola
		FOCO
		Instituição de formação de professores
		Instituição de educação especial
F. FORMAÇÃO CONTÍNUA	Por iniciativa própria	Necessidade de formação
	Ausência de formação	Não havia
	Participação obrigatória	Obrigatórias e descontextualizadas
		Organizada pela Direção
G. MOTIVAÇÃO PARA PROFISSÃO	Decisão não desejada	Nascimento do filho e decisão de investimento na profissão
		Aconteceu
	Formação sem motivação	Ausência de alternativas
		Sem abertura para a profissão
H. SER PROFESSORA: O QUE MAIS CONTRIBUIU	Globalidade das experiências vividas como professora	Acumular de experiência
		Experiências vividas
	Conceção pessoal de "ser professora"	O que deseja ser
	A experiência em instituição de ensino especial	APPC
	Formação inicial	Magistério
	Modelo da Escola Moderna	Movimento Escola Moderna
	Trabalho com os alunos	Conhecer os alunos

As oito categorias que integram o tema "a construção da profissionalidade" referem-se a contextos, instituições e experiências expressas pelas entrevistadas como tendo desempenhado um papel relevante na sua forma de ser e trabalhar enquanto professora. Cada uma das categorias, por sua vez, integra duas ou mais subcategorias. As oito categorias identificadas para o tema em questão apresentam a seguinte descrição:

[71] Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

A. *Apreciação da formação inicial:* nesta categoria, integram-se todas as referências feitas pelos sujeitos à sua formação inicial e ao papel por esta desempenhada na construção da sua profissionalidade. Identificadas no discurso dos sujeitos apreciações de cariz valorativo diferente, criaram-se duas subcategorias: apreciação positiva e apreciação negativa.

B. *Apostar na formação inicial*: integra as referências a aspetos considerados fundamentais pelas entrevistadas na formação para a docência no 1.º ciclo do ensino básico. Estas referências centraram-se em dois domínios, um mais diretamente ligado ao modelo de formação (estrutura do curso, adequação ao perfil do professor do 1.º ciclo, criação de especialidades) e outro, nas áreas dos conteúdos de formação (científicos, pedagógicos, didáticos), do que resultou a sua divisão nas subcategorias de "No modelo de formação" e "Nas áreas de formação".

C. *Importância da experiência profissional*: integra todas as referências à experiência profissional como elemento fundamental para a construção da profissionalidade e faz-se sentir quer quando ocorre a sua ausência, quer pela sua presença de diversas formas, constituindo as suas cinco subcategorias - "sem dificuldades no início da profissão", "falta de experiência", "perda de experiência", "aprendizagem com a experiência", "experiência de trabalho em instituição privada".

D. *Aprendizagens proporcionadas por colegas*: integra as referências a aprendizagens feitas com colegas com mais experiência, decorrentes quer de situações de trabalho em comum, quer da procura ativa de ajuda para resolver dificuldades ou do contacto com professores experientes em situações de formação. Identificaram-se as seguintes subcategorias: aprendizagens "decorrentes do trabalho com colegas", "decorrentes da procura deliberada de ajuda", "enquanto formadora" e como "professora cooperante".

E. *Aprendizagens feitas em outros contextos*: integra referências a aprendizagens feitas em contextos diversos que não, necessariamente, a escola e a sala de aula, mas considerados importantes para a forma de ser e agir como professora.

Identificaram-se duas subcategorias: aprendizagens ocorridas em espaços e contextos institucionais que não a escola (Direção Regional de Educação, Instituto da Juventude, etc.), ou em contextos educativos escolares ou instituições (biblioteca escolar, projetos desenvolvidos nas escolas, instituição para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, etc.).

F. *Formação Contínua*: integra as referências das entrevistadas à participação (ou não) em ações formativas após a formação inicial. Subcategorias: "Por Iniciativa própria"; "Ausência de formação"; "Participação obrigatória".

G. *Motivação para profissão*: integra as referências das professoras sobre a sua decisão de serem professoras do 1.º ciclo. Subcategorias: "Decisão não desejada"; "Formação sem motivação".

H. *Ser professora - o que mais contribuiu*: integra as referências feitas pelas professoras aos contextos e experiências sentidas como mais importantes na construção do seu "ser professora". Foram criadas as seguintes subcategorias: "Globalidade das experiências vividas como professora"; "Conceção pessoal de 'ser professora'"; "A experiência em instituição de ensino especial"; "Formação inicial"; "Modelo da Escola Moderna"; "Trabalho com os alunos".

Para o tema "Imagens da profissão e do ensino" identificaram-se três categorias (Quadro 6) que se passa a descrever:

I. *Profissão*: integra as referências das entrevistadas sobre a profissão docente organizadas em cinco subcategorias: "Pouco reconhecida socialmente"; "Desvalorizada pelo corpo docente"; "Sem práticas institucionalizadas de trabalho cooperativo"; "Com fracas expectativas"; "Profissão exigente"; com "Papel social importante"; "Ser Professor: ensinar".

J. *Satisfação com a profissão*: integra as referências expressas pelas professoras sobre a forma como se sentem na profissão. Duas subcategorias: "Gosta de ser professora"; "Empenhada na profissão".

Quadro 6 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema "Imagens da profissão e do ensino"

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
I. PROFISSÃO	Pouco reconhecida socialmente	Pouco reconhecimento social
		Pouco reconhecimento do Estado
	Desvalorizada pelo corpo docente	Desvalorizada pelos próprios professores
	Sem práticas institucionalizadas de trabalho cooperativo	Falta de comunicação
		Falta de projetos comuns
		Falta de espaços
		Falta de tempo
		Recusa dos jovens professores em colaborar
		Dificuldade de comunicação intergerações
	Com fracas expectativas	Falta de motivação para a profissão
		Trabalho sem futuro
	Profissão exigente	Difícil trabalhar nas escolas
		Trabalho complexo e difícil
	Papel social importante	Importância do 1.º ciclo
	Ser professor: ensinar	Trabalhar na sala de aula
J. SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO	Gosta de ser professora	Gosto do trabalho que faço
		Tenho que ser sempre professora
		Trabalhar com crianças
	Empenhada na profissão	Procuro marcar pela positiva
K. ENSINO	Conceções educativas e pedagógicas	Organização de turmas
		Ensino-aprendizagem
		Aprendizagens devem ser conceptuais e sociais
		Levar os alunos a aprender
		Ensinar para além do currículo
		Aprofundar pouco as TIC
		Importante fomentar o trabalho de pesquisa
		Importante envolver a família
		Importante motivar para a matemática
		Importante ensinar a cumprir regras
		Importância da afetividade
		Professor deve ser líder do processo de ensino-aprendizagem
		Importante trabalhar a parte emocional

K. *Profissão*: integra as referências das entrevistadas sobre a profissão docente organizadas em cinco subcategorias: "Pouco reconhecida socialmente"; "Desvalorizada pelo corpo docente"; "Sem práticas institucionalizadas de trabalho cooperativo"; "Com fracas expectativas"; "Profissão exigente"; com "Papel social importante"; "Ser Professor: ensinar".

L. *Satisfação com a profissão*: integra as referências expressas pelas professoras sobre a forma como se sentem na profissão. Duas subcategorias: "Gosta de ser professora"; "Empenhada na profissão".

M. Ensino: integra as referências no discurso das entrevistadas sobre o "ensino" na escola, o que se deve ensinar e como se deve ensinar, ou seja, as suas conceções educativas e pedagógicas.

No quadro 7, podemos observar as categorias, subcategorias e indicadores para o tema "Olhar sobre a turma", que apresenta os principais aspetos reveladores do conhecimento dos alunos e da turma, referidos pelas professoras. Apresenta três grandes categorias: "Conhecimentos dos alunos/turma"; "Sobre o projeto curricular de turma"; "Projeto curricular da turma".

Quadro 7 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores do tema "Olhar sobre a turma"

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
N. CONHECIMENTO DOS ALUNOS/ TURMA	Características	Turma homogénea
	Contexto social e familiar	Meio social
	Expectativas quanto ao sucesso escolar	Alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.)
		Capacidades da turma
		Alunos problemáticos
	Comportamento	Necessário trabalhar atitudes e valores
		Necessário controlar barulho/conversa
		Não cumprir regras
	Relação professor/aluno	Conhecimento professor/aluno/professor
O. SOBRE O PROJETO CURRICULAR DE TURMA	Adequado ao 2.ª e 3.º Ciclos	Pluridocência
		Obriga a trabalho de equipa
	Desadequado ao 1.º ciclo	Ignora realidade do 1.º ciclo
		Monodocência
		Não altera a forma de trabalhar com a turma
P. PROJETO CURRICULAR DA TURMA	Documento formal	Existe projeto curricular
	Ausência de atualização ao longo do ano	Sem alterações
	Orientações gerais	Liderança de processo de alteração da estrutura do projeto
		Aplicação de novo modelo com flexibilidade
		Objetivos comuns
		Projetos específicos a cada turma
		Estrutura comum no Agrupamento
	Especificidade do projeto da turma	Projetos específicos da turma
		Responsável pela sua elaboração
		Introduziu pequenas alterações
		Não houve alterações
		Dar continuidade ao projeto feito pela professora anterior
		Introdução de planos de acompanhamento de alguns alunos
		Ajustamentos ao projeto elaborado pela professora anterior
		Trabalhar as tecnologias
		Trabalhar a leitura
		Envolver a família no trabalho escolar dos filhos
		Implementar o plano Individual

L. *Conhecimento dos alunos/turma:* integra as referências das entrevistadas sobre os seus alunos e sobre a turma, expressando o seu conhecimento sobre aqueles, quer sobre o contexto familiar e social, e as dificuldade e potencialidades individuais e coletivas, quer as suas expectativas quanto ao sucesso da turma. Identificaram-se cinco subcategorias: "Características"; "Contexto social e familiar"; "Expectativas quanto ao sucesso escolar"; "Comportamento"; "Relação professor/aluno".

M. *Sobre o projeto curricular de turma:* integra as referências ao projeto curricular de turma enquanto instrumento de trabalho do professor, sua adequação, validade e eficácia, apresentando como subcategorias: "Adequado ao 2.º e 3.º Ciclos"; "Desadequado ao 1.º ciclo".

N. *Projeto curricular da turma:* integra as referências ao Projeto Curricular da turma lecionada no ano letivo em questão, elaboração, conteúdo e gestão. Apresenta as seguintes subcategorias: "Documento formal"; "Ausência de atualização ao longo do ano"; "Orientações gerais"; "Especificidade do projeto da turma".

A análise das metáforas apresentadas por cada uma das professoras para ilustrar a forma como se viam, e sentiam, no início da sua atividade profissional como professoras do 1.º ciclo do ensino básico e na atualidade foi feita de acordo com duas categorias: "Início da profissão" e "Atualmente". Cada uma das categorias integra um conjunto de subcategorias que expressam o sentir de cada professora nesses momentos e que se podem observar no Quadro 8. No decurso da apresentação de cada um dos casos, a análise das metáforas é feita de acordo com este sistema de categorias, acompanhada das respetivas unidades de sentido, ou seja, utilizando as palavras das professoras.

Quadro 8 – Grelha de categorias e subcategorias do tema
"Metáforas sobre si como profissional"

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
O. INÍCIO DA PROFISSÃO	Idealista
	Missão
	Insegurança
	Ignorância
	Medo
	Amiga-professora
	Professora-amiga
	Aprender a ensinar
P. ACTUALMENTE	Missão
	Realista
	Segurança
	Poder
	Frustração
	Impotência
	Sem apoio
	Sobrevivência
	Ainda a aprender
	Professora/mãe

4. Tratamento e organização dos dados das observações naturalistas

Como foi sublinhado anteriormente, a observação do trabalho desenvolvido por cada umas das professoras na sala de aula tinha um duplo objetivo: por um lado, descrever a sua forma de agir no contexto de sala de aula, procurando identificar traços que permitissem estabelecer especificidades e traços comuns; por outro, para aceder ao diálogo com as professoras sobre o porquê do seu agir, na etapa seguinte de análise do registo vídeo do seu trabalho durante a entrevista de estimulação memória.

No tratamento dos registos das observações, a unidade de registo contemplou a intervenção do professor conjugando-a com a interação associada a esta, sempre que isso fosse necessário para compreensão da ação do professor (Van der Maren,1995). Num primeiro momento, procedeu-se ao trabalho de análise dos registos de duas observações e à elaboração de uma estrutura de categorias. Esta foi depois aplicada às restantes observações, obtendo-se uma proposta de sistema de categorias e subcategorias que, sujeita à validação pelo método dos juízes, obteve um índice de fidelidade de 67%, claramente insuficiente.

Procedeu-se a um trabalho de análise e reflexão sobre as discordâncias assinaladas, bem como sobre os comentários expressos pelos elementos externos ao estudo. Deste trabalho resultou um novo sistema de categorias que, sujeito a validação por dois juízes externos, obteve um índice de fidelidade de 88%, o qual se considerou

aceitável. A análise das divergências manifestadas nesta segunda validação levou, ainda, à introdução de pequenas retificações, garantindo uma maior qualidade e eficácia do sistema de categorias final (Quadro 9).

A grelha é constituída por quatro categorias de atividades: Organização e gestão da sala de aula; Promoção da formação pessoal e social; Promoção do ensino-aprendizagem e Avaliação. Como se pode observar no quadro 9, estas categorias integram diversas subcategorias que permitem uma melhor compreensão do conteúdo das atividades presentes em cada uma das categorias cuja descrição se apresenta:

A. *Organização e gestão da sala de aula*: integra os registos de ações verbais e não-verbais do professor com o objetivo de organizar e gerir o contexto e as atividades na sala de aula. Integra duas subcategorias: "Gerir atividades dos alunos" e "Criar condições de trabalho".

B. *Promoção da formação pessoal e social*: integra os registos de ações verbais e não-verbais do professor com o objetivo de trabalhar valores e atitudes dos alunos. Esta categoria apresenta as seguintes subcategorias: "Responsabilizar os alunos"; "Realizar Conselho de Turma"; "Trabalhar valores e atitudes dos alunos".

C. *Promoção do ensino-aprendizagem*: integra os registos de ações verbais e não-verbais do professor com o objetivo de promover o ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, nomeadamente, através do ensino de conteúdos, do desenvolvimento de atividades diversas, dos materiais e recursos utilizados. Integra as seguintes subcategorias: "Materiais e recursos utilizados na sala de aula"; "Trabalhar conteúdos"; "Trabalho interdisciplinar"; "Trabalho individualizado"; "Atividades"; "Supervisão de atividades dos alunos"; "Incentivar os alunos".

D. *Avaliação*: integra os registos de ações verbais e não-verbais do professor com intenção de avaliar os alunos. Contém as subcategorias: "De desempenho"; "De comportamento"; "Formal de conteúdos".

Quadro 9 – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores das observações sobre o trabalho na sala de aula

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
A. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA SALA DE AULA	Gerir atividades dos alunos	Indicar tarefas e atividades
		Cumprir regras
	Criar condições de trabalho	Gerir afetos
		Acalmar os alunos
		Controlar o barulho na sala
		Controlar comportamentos
B. PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Realizar Conselho de Turma	Levar alunos a identificar e resolver problemas da sala de aula
		Responsabilizar alunos
		Respeitar hierarquia
		Identificar problemas
		Apresentar soluções
	Trabalhar valores e atitudes dos alunos	Recordando o seu tempo de aluna
		Retificar atitudes dos alunos
C. PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	Materiais e recursos utilizados na sala de aula	Manuais
		Da escola
		Dos alunos
		Da Internet
		Construídos pelo professor
	Trabalhar conteúdos	Matemática
		Estudo do meio físico social
		História de Portugal
		Língua portuguesa
		Área das expressões
		Trabalho com o computador
	Trabalho interdisciplinar	Aproveitar para trabalhar diversos conteúdos
	Trabalho individualizado	Trabalhar com alunos com dificuldades
	Atividades	Atividades iniciais
		Atividades no quadro
		Aplicação de conhecimentos à realidade
		Comunicação e interação verbal
		Realização de exercícios
		Partilha com a turma do trabalho realizado
		Ler obra do Plano Nacional de Leitura
		Entreajuda
		Desenhos
	Supervisão das atividades dos alunos	Acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos
		Correção e entrega de trabalhos
	Incentivar os alunos	Felicitando
		Pedindo empenho
		Pedindo para repetir
		Acalmando aluno
D. AVALIAÇÃO	De desempenho	Valoração do trabalho realizado
	De comportamento	Valoração do comportamento
	Formal de conteúdos	Teste de avaliação

5. Tratamento e organização dos dados da entrevista de estimulação de memória

Tendo em conta o conhecimento profissional das professoras, de cariz essencialmente implícito e tácito, procedeu-se ao registo vídeo de aulas, seguido de uma entrevista de estimulação de memória que ajudasse as docentes a explicitar as razões que sustentavam as suas práticas. Após o registo vídeo das aulas (uma aula e meia), foi solicitado às professoras que o visionassem e justificassem a sua forma de trabalhar e as decisões tomadas no decurso da aula: porque trabalhavam daquela forma. O diálogo decorreu de forma aberta, tendo como referência o que se estava a visualizar, mas algumas professoras recordaram também atividades similares, observadas nas aulas objeto de observação anterior, apresentando a mesma explicação e/ou fundamentação.

O tratamento e análise da informação recolhida por este meio foi objeto de análise de conteúdo temática, tomando-se como unidade de registo o mais pequeno segmento de mensagem dotado de sentido próprio, e como unidade de contexto a integralidade da entrevista. À semelhança das análises de conteúdo realizadas anteriormente, procedeu-se ao tratamento de duas entrevistas para a elaboração de uma grelha de análise inicial, que depois se aplicou ao restante *corpus*. Deste trabalho resultou uma primeira grelha de categorias e subcategorias que foi alvo de atenta reflexão e discussão com a orientadora, levando a retificações e ajustamentos. A sua aplicação ao *corpus*, tendo em consideração os critérios de convergência, exclusividade e exaustividade referidos pelos autores, revelou a sua eficácia. O passo seguinte foi proceder à validação da categorização junto de um elemento externo ao estudo, solicitando-lhe a aplicação do sistema de categorias e subcategorias a duas das entrevistas, tendo-se obtido um índice de fidelidade de 96%. Este valor reflete o trabalho crítico e de reflexão que acompanhou todo o processo de construção do sistema de categorias que se sujeitou a validação. As discordâncias manifestadas neste processo situavam-se ao nível de algumas subcategorias e, mais especificamente, da sua designação, tendo sido retificada no sentido de obter uma maior clarificação do seu respetivo sentido.

O sistema de categorias final aplicado ao *corpu*s da informação obtida pelas entrevistas de estimulação memória é constituído por seis categorias subdivididas em diversas subcategorias (Quadro 10), e que se passam a descrever:

1. *Justificação pelos conhecimentos científicos*: integra as justificações baseadas numa fundamentação de cariz científico. Subcategorias: "Psicologia"; "Metodologias e didáticas".

2. *Justificação pelo conhecimento dos alunos*: integra as justificações fundamentadas no conhecimento sobre os alunos considerados individualmente e sobre a turma. Integra as subcategorias: "Características pessoais e de aprendizagem"; "Desempenho dos alunos"; "Contexto familiar".

3. *Justificação pelas crenças e convicções pessoais*: integra as justificações fundamentadas em verdades ou princípios dogmáticos do professor sobre a escola, e que orientam a sua forma de trabalhar na sala de aula e as decisões que aí são tomadas. Este tipo de justificações, por vezes, surge no discurso das professoras sob a forma de *eu acredito, eu penso que* ou ainda *eu acho*. Esta categoria apresenta as seguintes categorias: "Sobre a educação escolar"; "Sobre o trabalho na sala de aula"; "Sobre a importância dos pais"; "Sobre a necessidade de motivar os alunos"; "Sobre o desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos"; "Sobre a superioridade de certos métodos"; "Sobre a necessidade de articular escola/ATL"; "Sobre a necessidade de trabalho autónomo".

Quadro 10 – Justificação das práticas: grelha de categorias, subcategorias e indicadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1. JUSTIFICAÇÃO PELOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS	Psicologia	Escalão etário e nível de aprendizagem
	Metodologias e didáticas	Da língua portuguesa
2. JUSTIFICAÇÃO PELO CONHECIMENTO DOS ALUNOS/TURMA	Características pessoais e de aprendizagem	Níveis e ritmos diferentes de aprendizagem
		Alunos muito faladores
		Alunos competitivos
		Autoestima
	Desempenho dos alunos	Pouco interesse na leitura
		Resultados
	Contexto familiar	Formação dos pais
3. JUSTIFICAÇÃO PELAS CRENÇAS E CONVICÇÕES PESSOAIS	Sobre a educação escolar	Responsabilizar os alunos

JUSTIFICAÇÃO PELAS CRENÇAS E CONVICÇÕES PESSOAIS (continuação)		Educar para valores e atitudes de respeito para com o outro
		Aprender implica trabalho
		Proporcionar aprendizagens (conteúdos, atitudes, valores, etc.)
		Importância social da escola
		Horário curricular adequado
		Escola espaço de educação
	Sobre o trabalho na sala de aula	Adequar estratégias aos alunos
		Partir dos trabalho dos alunos
		Partir dos saberes dos alunos
		Recorrer ao audiovisual
		Usar imagens
		Criar ambiente propício à aprendizagem
		Decidir e agir no momento
		Construir textos e materiais
		Ligar ensino e realidade
		Trabalho interdisciplinar
		Arranjar truques
		Importante avaliar as aprendizagens
		Corrigir TPC
		Controlar comportamentos
		Matemática: trabalhar e corrigir sempre no quadro
		Língua portuguesa: trabalhar individualmente
		Usar manuais
		Gerir a sala de aula
		Importante planificar
		Importância do apoio individual
		Recusar manuais
	Sobre a importância dos pais	Articulação professor/família
	Sobre a necessidade de motivar os alunos	Motivar os alunos
		Trabalhar a parte emocional
		Valorar a dimensão lúdica
	Sobre o desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos	Incentivar a criatividade
		Prioridade à leitura e interpretação
		Matemática: combater o preconceito
		Desenvolver a comunicação
		Incentivar a escrita
		Desenvolver o raciocínio
	Sobre a superioridade de certos métodos	Preferir o Método Global
		Utilizar apenas um método de aprendizagem de leitura
	Sobre a necessidade de articular escola/ATL	Falta de articulação escola/ATL: dificuldades dos alunos
	Sobre a necessidade de trabalho autónomo	Promover trabalho autónomo
		Criar hábitos de estudo
		Importância TPC
4. JUSTIFICAÇÃO PELO CONHECIMENTO DE SI	Características pessoais	Ser agitada
		Precisar de equilíbrio
		Ser criativa
		Gostar de trabalhar motivada
	Consciência dos seus limites	Conhecer os seus limites
	Reflexão e autocrítica	Assumir do erro
5. JUSTIFICAÇÃO PELO RESPEITO A UMA AUTORIDADE FORMATIVA	Da experiência profissional	Pessoal
		Colegas
	Da formação	Formação Inicial
		Cursos de formação
	Da filosofia educativa do	MEM - Movimento da Escola Moderna

	MEM	
6. JUSTIFICAÇÃO PELAS FINALIDADES DO *CURRICULUM* NACIONAL	Cumprir o currículo	Ensinar conteúdos
	Participar em Projetos educativos nacionais	Cumprir projeto nacional

4. *Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa*: integra as justificações imputadas a uma autoridade formativa, seja de cariz institucional formal (cursos, ações de formação), seja informal (experiência pessoal ou de outros). Apresenta as seguintes subcategorias: "Indicação da experiência profissional"; "Indicação da formação formal"; "Indicação da filosofia educativa do MEM – Movimento da Escola Moderna"[72].

5. *Justificação pelo conhecimento de si*: integra as justificações que remetem para a pessoa do profissional, para o seu conhecimento sobre si próprio e a sua capacidade de reflexão e autocrítica. Integra as subcategorias: "Características pessoais"; "Consciência dos seus limites"; "Reflexão e autocrítica".

6. *Justificação pelas finalidades do curriculum nacional*: integra as justificações imputadas ao estabelecido no currículo do 1.º ciclo do ensino básico e à participação em projetos nacionais desenvolvidos nas escolas com o objetivo de ajudar à sua concretização (ex.: Projeto Nacional de Leitura). Integra as subcategorias: "Cumprir o currículo"; "Participar em projetos educativos nacionais".

No que se refere às sinopses elaboradas de cada uma das aulas registadas em vídeo, estas foram apenas transcritas, uma vez que se pretendia, apenas, ter um registo escrito do que fora gravado, com o objetivo de, se necessário, ajudar a esclarecer ou confirmar o que se observou. É com este sentido que elas são utilizadas aquando da análise de cada um dos casos.

Após a conclusão do trabalho de análise de conteúdo dos dados obtidos com os diversos instrumentos de recolha de informação utilizados, a informação foi organizada

[72] O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta numa filosofia de formação colaborativa, ao longo da vida profissional "colegialmente compartilhada pelos professores dos vários graus de ensino e de outros profissionais da educação seus associados" com o objetivo de construírem a profissão «"a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria"» (Niza &Formosinho, 2009: 348). O contributo, se bem que com graus e expressões diferentes, deste movimento na construção da profissionalidade dos sujeitos no estudo justifica o seu destaque numa subcategoria.

em tabelas e em gráficos, tendo em vista o estudo comparativo das categorias. Partindo dessa apresentação gráfica e dos valores frequenciais, procedeu-se a uma análise interpretativa de cada caso.

PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Concluída a fase de tratamento da informação, procedeu-se à sua análise com o objetivo de compreender a forma de trabalhar e de justificar a prática de cada professora. A primeira fase deste trabalho de análise centrou-se no carácter singular de cada uma das professoras, através da triangulação dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos, e é apresentada no Capítulo VII.

Se na primeira fase a análise se centrou na singularidade de cada caso, num segundo momento, procurou-se, mediante a agregação dos resultados e respetiva triangulação, identificar aspetos comuns na forma de exercer a prática docente e de a justificar, o que se expõe no Capítulo VIII. A análise destes resultados, tendo por referência o quadro conceptual que sustenta o estudo, permitiu inferir algumas conclusões quanto à forma de trabalhar em sala de aula das professoras do 1.º ciclo do ensino básico e à relevância do saber experiencial para a construção do seu conhecimento profissional e do "Ser Professora". Sublinhe-se que, nesta última fase de análise, não se pretende efetuar qualquer tipo de generalização, o que, aliás, a metodologia usada e o número restrito de casos não permite, mas delinear um conjunto de inferências que deixem espaço para a reflexão e novos questionamentos.

CAPÍTULO VII - SEIS PROFESSORAS, SEIS PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

CASO 1 - A PROFESSORA ANA

1. A construção da profissionalidade

O trabalho da professora Ana reflete a sua experiência de 20 anos de ensino, em que a profissionalidade se foi construindo marcada por diversas experiências formativas e profissionais.

A formação inicial, realizada no Magistério Primário, é sentida como importante na sua preparação para a docência e como globalmente positiva: *De facto foi uma boa formação nesse sentido, porque foi um leque alargadíssimo de experiências e de teorias*

que na altura 'tavam a despontar (…) penso que saí com uma boa bagagem, enquanto formação inicial. Sim, isso foi decisivo, sem dúvida. [73]

Segundo a docente, *as pessoas 'tavam muito preocupadas e muito atentas à educação em Portugal e à formação,* refletindo-se isso no trabalho de formação realizado no último ano de existência do Magistério, de que destaca a qualidade e a inovação (Quadro 11). Dois dados foram referenciados como negativos: a excessiva carga horária, que *era muito densa. De facto, nós tínhamos horas de formação que era um despropósito, eram os dias inteiros ocupados em formação, portanto, na escola (…) porque quase não tínhamos tempo para preparar* [o estágio], *era intensivo*; e as deficiências na preparação para o pleno exercício profissional *a falta de formação na área da educação especial,* até porque *Provavelmente acho que nem se falava tanto, não havia, não tinha grande importância, nem sequer a integração dessas crianças tinha importância.*

Quadro 11 – Apreciação da formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Positiva	Inovação	3
	Empenho na qualidade da formação	4
	Boa organização	3
	Estágio exigente	1
Total		11
Negativa	Excesso de carga horária	4
	Ausência de formação em educação especial	4
Total		8

O segundo aspeto formativo modelador da prática docente desta professora decorre da sua ligação ao Movimento da Escola Moderna e da procura de respostas para as dificuldades que encontrou logo no primeiro ano de atividade profissional: *Por isso é que eu também senti necessidade logo de me agarrar a algumas pessoas que eu tinha como referência, pessoas aqui na cidade, nomeadamente, o Movimento de Escola Moderna, que acabaram por me apoiar.*

Os conhecimentos aprendidos junto de professoras mais experientes são apresentados como importantes na sua aprendizagem para a "prática como professora", quer através de trabalho conjunto, quer procurando auxílio sempre que a dificuldade das situações o impunha (Quadro 12). Colegas *que me apoiaram* logo no início da carreira,

[73] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial AE1 sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação - AOB1 e AOB2 -, entrevistas de estimulação de memória - AEM1 e AEM2- ou sinopse (AS1 e AS2) será indicado.

e outras com quem foi trabalhando ao longo da sua vida profissional: *A relação com a colega foi muito interessante, trabalhávamos muito bem as duas, colega que ainda hoje é minha amiga*; *Depois, éramos duas, acabámos por articular as matérias.*

Quadro 12- Aprendizagens proporcionadas por colegas

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas	3
Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajuda de colegas	5

O valor deste aprender com "outro professor mais experiente" é realçado na menção ao facto de, no seu primeiro ano de trabalho se ter visto confrontada com o ensino de um aluno surdo. Sem qualquer formação em educação especial,

> *tive que ir à procura, mais uma vez, à procura de pessoas com alguma experiência, nomeadamente, aqui em Faro, a M. V., que na altura me deu ajuda (…),* [professoras] *já com alguma experiência, algumas delas até com formação a esse nível do ensino especial, que acabaram por me apoiar um pouco em estratégias e atividades, quer dizer, porque eu tinha que pôr aquela criança a trabalhar e não sabia como!*

Para a professora Ana, as dificuldades sentidas desde o início da sua carreira mostraram-lhe que devia dar continuidade à sua formação, *o que (…) começou por ser uma necessidade, e depois, começou a ser de facto uma questão de motivação.* A sua adesão à associação de professores do Movimento da Escola Moderna proporcionou-lhe o acesso a ações de formação com um carácter de continuidade, onde tem procurado apropriar-se de saberes-fazer experienciados e relatados por colegas, e que contribuem para melhorar e ajudar a sua prática docente:

> *Em termos de sala d'aula… porque é assim, aaa, enquanto associação nós discutimos muito e apresentamos muitas estratégias uns aos outros, portanto, estamos sempre a aprender, sobretudo porque se reflete, eu acho que se nós aprendemos a refletir sobre o que fazemos, tiramos sempre partido de todas as experiências.*

Quadro 13 – Formação

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Por iniciativa própria	Necessidade de formação	9
Participação obrigatória	Obrigatórias e descontextualizadas	3

Para além da formação proporcionada por aquela associação de professores, Ana frequentou ações de formação de carácter "obrigatório", mais para obtenção de créditos, pois a sua curta duração, os conteúdos pouco contextualizados e a falta de espaço para partilha de experiências e reflexão foram sentidos como pouco frutuosos: *(…) devo ter créditos para dar e vender.*

Outras formações apresentadas como importantes e com reflexos na sua prática pedagógica foram o Curso de Complemento de Formação com especialização em Ensino do Inglês - *foi na ESE, no complemento de formação* -, para obtenção da licenciatura, e a formação no âmbito do Programa Nacional do Ensino Português (PNEP – 1.º Ciclo), *do qual eu sou formadora e que eu implemento* (cf. entrevistas AEM2).

Não surpreende que, quando questionada sobre o que mais contribuiu para o seu "ser professora", Ana diga: *Tenho dificuldade. Tenho, porque eu acho que aquilo que eu sou hoje enquanto professora tem que ver com o acumular de vinte e um anos que já passaram, portanto, de vinte e um anos de experiência acumulada*. Em termos de formação, é mais precisa: *Talvez tenha sido mesmo a Escola Moderna. Sim.*

Quadro 14- Ser professora: o que mais contribuiu

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Globalidade das experiências vividas como professora	Acumular de experiência	3
Modelo da Escola Moderna	Movimento Escola Moderna	1

A importância da experiência é expressa por Ana em função das dificuldades sentidas no início da atividade docente, decorrentes da ausência dessa experiência, no "choque com a realidade", situação comum aos noviços na profissão docente e amplamente estudada:

> *Fui p'ra lá numa escola unitária e chorava que nem uma madalena quando ia p'ra lá todas as semanas* [1.ª escola em que ficou colocada - Silves] *(…) Era sobretudo a diversidade de estratégias, lá está, que ainda por cima era uma escola pequena, portanto, tinha meninos de todos os anos, primeiro, segundo,*

terceiro e quarto, portanto, era articular aquilo tudo. (…) Apanhei logo no primeiro ano um menino surdo-mudo. (…) E eu não tinha a mínima experiência! Quer dizer, nem sequer nunca nos tinha passado pelo curso alguma experiência de ensino especial! (…) foi difícil, foi um ano muito complicado p'ra mim. Para começar.

Quadro 15 – Importância da experiência profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Pela falta de experiência	No início da atividade docente	3
Total		3
Pela aprendizagem com a experiência	Ao trabalhar em contextos sociais problemáticos	6
	Ao lidar com turmas difíceis (comportamento e aprendizagem)	12
	Ao gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes	4
	Ao ensinar	12
	Ao trabalhar com crianças com N.E.E.	8
	Ao desenvolver a criatividade e iniciativa	10
Total		52

As situações difíceis geradoras de aprendizagens profissionais, para esta professora, fizeram-se sentir em diversos planos (Quadro 15):

- Trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, não apenas por falta de experiência, mas também de carência de formação, quer com o aluno surdo, a que já se aludiu, quer com uma aluna esquerdina*: Só tinha passado dois anos de escola, era uma miúda que já estava referenciada, que tinha toda a espécie de problemas, quando ela só tinha sido obrigada a escrever com a direita e era esquerdina*.

- Trabalho com turmas heterogéneas, com níveis e ritmos de aprendizagem diferentes: *Senti sobretudo ao nível das diferenças d'alunos, da heterogeneidade das turmas, senti, porque pensar numa turma, e isso nós tínhamos, nós, numa turma, não são vinte e tal crianças ou quinze ou o que seja todos iguais, não é?*

- Trabalho com turmas com problemas disciplinares e sociais: *Ora, aquele que menos gostei, onde inclusivamente tive um pai que me prometeu um murro na*

> *cara, foi, foi nas Ferreiras. Na escola das Ferreiras,* [onde] *as pessoas vão trabalhar e deixam os miúdos ali entregues a si. E com muitos problemas sociais.*

Igualmente catalisador foi o confronto com práticas institucionalizadas nas escolas no que se refere à organização de turmas, levando-a a uma postura crítica e interventiva junto dos órgãos de decisão:

> *Depois era uma turma que foi criada e, sempre que há numa escola uma turma criada, eu costumo dizer que a turma criada, quer dizer, não tem, isto é meu* [ri-se], *o rótulo é meu, mas são as turmas de limpeza. Porque são as turmas onde todos os professores despejam os meninos que não querem. Porque é assim, cada turma, uma vez que vai ser criada uma turma nova, cada turma tem direito a mandar dois ou três. Portanto, congregam-se uma data de alunos problemáticos. E não há integração, não há coisa nenhuma, porque eles são todos difíceis.*
>
> *Foi de tal maneira difícil que a turma teve que ser posteriormente desmembrada, porque eu, entretanto, reclamei com a Direção Regional.*

Este acontecimento ocorre não numa fase inicial da profissão, mas quando Ana já *Tinha… já tinha mais… tinha p'raí uns dez, nove ou dez. Pronto, sim, à volta de nove, dez* anos de serviço e já apresentava maturidade profissional que lhe permitiu fazer frente a uma prática enraizada nas escolas sabendo que *uma turma destas, por lei, nem sequer poderia ter sido constituída.*

Mas para Ana, as aprendizagens no exercício da prática não se fizeram sentir só pela "negativa", através dos casos difíceis e problemáticos. Também "boas" turmas lançaram desafios e foram sentidas como espaços e momentos de conquista de saberes:

> *Mas, de facto, eram, eram miúdos muito engraçados, onde curiosamente - é daquelas coisas que eu nunca pensaria, isto foi logo no segundo ano de serviço - por incrível que pareça, aamm, essa foi uma experiência gira, (…) uma escola de meio rural com todas as características que isso acarreta e eram miúdos muito ávidos de saber, tudo quanto era novidade, tudo quanto eu levava achavam engraçado, tudo os fascinava, tudo era uma diversão, aaah, era mesmo um grupo muito engraçado, que me deu, deixou saudades, porque era mesmo muito giro trabalhar.*

As dificuldades sentidas por Ana na prática de ensino enquanto professora do 1.º ciclo do ensino básico refletem-se nas preocupações quanto ao que deve ser uma boa formação de professores para aquele nível de ensino:

> *As didáticas das matérias que eles vão ensinar aos meninos têm que estar muito bem sabidas! Não só em termos teóricos, mas como ensinar! Estratégias para ensinar. E eles não têm. Muitos não têm, outros procuram. Pelo menos, ser-lhes dada a oportunidade de procurar, uma vez que os cursos agora acabam por ser estruturados de outra forma, mas dar-lhes referências para eles irem à procura.*

Independentemente do cariz dos desafios lançados à professora Ana, os mesmos espoletaram a sua iniciativa e criatividade na procura de soluções e estratégias adequadas:

> *Eu comecei, eu até fui a Lisboa porque, numa altura que tenho lá família, e fui à procura e encontrei numa loja que, na altura, era a única, onde se vendiam as tesouras e uma régua e alguns materiais para esquerdinos. Porque aquela miúda deu um salto fantástico! Aquilo para mim foi assim uma conquista muito grande, uma descoberta e ter resolvido um problema de vida, porque aquilo era para o resto da vida, não é?*
>
> *(…) Mas como passava a semana inteira sozinha lá enfiada na serra não tinha mais nada p'ra fazer, tinha que inventar.*
>
> *(…) Naquela altura não havia computadores, não havia nada, fazíamos, fazia fichas individuais, era eu que as construía uma a uma, para os miúdos.*
>
> *(…) tive que ir à procura, mais uma vez à procura de pessoas com alguma experiência (…).*

Os desafios lançados por situações novas, problemáticas ou não, ao longo do seu percurso profissional, são sentidos por Ana como uma mais-valia, já que *todas as experiências acabam por contribuir enquanto acumuláveis*. Para esta professora, as dificuldades que enfrentou desde o início da sua prática profissional foram formadoras dotando-a de um repertório de conhecimentos úteis à sua prática docente:

> *Dão traquejo, não é, dão-nos algum calo, sobretudo porque tinha aaa... fiquei com alguma, com um leque, digamos, um bocadinho mais alargado de estratégias pela necessidade que tive de as organizar e de as ir buscar e de ir pedir recursos. E foi mesmo assim e isso ficou como referência para outros anos.*

Este *corpus* de conhecimentos já construídos por Ana constitui para ela, de forma consciente, uma *referência* para utilização em práticas futuras, mas sempre de forma adequada aos contextos, às situações e permeável à introdução de novas formas de fazer:

> *Eu não me lembro de ter feito nunca duas vezes a mesma coisa! Para ensinar as mesmas matérias, nunca é da mesma forma, porque há sempre uma novidade ou que ouvimos noutra pessoa ou que, quer dizer, não me lembro sequer de guardar… guardar guardo, tenho a dubiedade de pensar que vou aproveitar fichas de um ano para o outro, mas nunca consigo porque é sempre diferente. É tudo diferente!*

2.Imagem da profissão

O relevo atribuído por Ana à formação partilhada e reflexiva de experiências na construção da sua profissionalidade não impede uma imagem da profissão como uma ação solitária e pouco aberta à partilha e ao trabalho cooperativo (Quadro 16). Para Ana, a partilha de trabalho é fundamental como forma de combater o isolamento da profissão e como fonte de intercâmbio de experiências e de formas de trabalhar: *o articular, a novidade da estratégia, a possibilidade de aprender a refletir, porque (…) o professor de primeiro ciclo, atualmente, acaba por estar muito isolado, aa partilha-se pouco porque nós somos os únicos, não é? E temos as matérias todas. Portanto, se não tivermos momentos fora em que possamos refletir, não crescemos!* Contudo, para ela, a prática na escola é marcada pela ausência deste tipo de trabalho, quer por falta de tempo, quer por falta de espaço:

> *Porque há poucos momentos para isso, também. Nós temos uma reunião mensal. Ou as pessoas se encontram porque têm vontade ou têm ideias em comum, já tem acontecido, mesmo nesta escola, às vezes, há grupos que se conseguem congregar de forma interessante e pessoas que se reúnem por moto próprio. E depois as escolas não têm espaço, as escolas não têm condições para as pessoas se reunirem! (...) Eee e não há tempo também, não é? Porque nós temos um tempo muito ocupado.*

Quadro 16 – Imagens da profissão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Profissão	Sem práticas institucionalizadas de trabalho cooperativo	Falta de comunicação	4
		Falta de projetos comuns	2
		Falta de espaços	4
		Falta de tempo	3
		Recusa dos jovens professores em colaborar	8
		Dificuldade de comunicação intergerações	2
	Profissão com fracas expectativas	Falta de motivação para profissão	8
		Trabalho sem futuro	6
	Profissão exigente	Difícil trabalhar nas escolas	2

Esta visão agrava-se quando fala dos professores jovens acabados de sair da formação inicial, o que, nas suas palavras, está intrinsecamente ligado à desmotivação e consequente falta de interesse e empenho em investir na profissão:

> *Pessoas que não têm disponibilidade para formação, que não têm vontade de se inscrever em novos programas, em formações complementares, nada, porque não têm tempo, porque têm mais que fazer, porque… Este ano, nós temos muita gente nova contratada ali na escola e que não tem nenhuma disponibilidade. Não têm vontade de aprender e nem sequer procuram a ajuda de professores mais velhos.*

As dificuldades de comunicação e de relação entre as diferentes gerações de professores nas escolas são apontadas, igualmente, como fatores promotores da ausência de trabalho cooperativo:

> *Se calhar, o perfil de… nós esquecemo-nos um bocadinho o perfil de professor, acho que as pessoas fazem o curso e parece que aquilo é uma continuidade da escola secundária e, de repente, chegam à escola algumas delas, porque até já repetiram alguns anos, portanto, são mais velhas, não são tão novinhas como eu quando comecei, e noto uma grande arrogância, falta de humildade. E falta de querer saber. (…) mas acho que falta humildade a quem começa.(…) e já se começa a notar a diferença entre os mais novos e os mais velhos.*

Apesar de apontar o dedo aos professores mais jovens, estes são em seguida desculpabilizados:

> *porque as pessoas pensam: "Vou gastar o meu tempo para quê?" Sim, já me responderam isto, há pouco tempo – "Vou gastar para quê se os créditos não*

me servem para nada?" Portanto, os créditos da formação não servem para nada – "E eu tenho mais que fazer!". Quer dizer, acho que as pessoas 'tão a sair um bocado desmotivadas.

A grande causa das atitudes atribuídas aos mais jovens acaba por se revelar no seu discurso naquela que sente ser, atualmente, uma das imagens da profissão: profissão sem expectativas de futuro, objeto de desmotivação:

As pessoas começam a perceber, à medida que vão chegando ao final do curso, que provavelmente não vão ter um lugar, não vão ter uma turma, quer dizer…Exatamente, eu até compreendo porque também não querem prender-se muito a uma situação que não vai ser a delas! Não é? Nós ainda tínhamos a hipótese de pensar que no ano seguinte talvez ficássemos na mesma escola, talvez pudéssemos ficar por perto, mas que íamos continuar a ser professoras, agora elas não, algumas acabam os cursos e depois não têm colocação, vão para as caixas de supermercado e vão para as… atualmente acabam por 'tar nas escolas muitas delas em atividades extracurriculares. Não é a mesma coisa.

Uma desmotivação que foi reforçada pelas *problemáticas que tem havido em relação à situação da carreira dos professores, às mudanças nas escolas em termos de gestão, dispersaram muito e desmotivaram muito os professores,* mas também pela dificuldade em trabalhar nas escolas, pois *é muito mais difícil hoje trabalhar na escola do que era há quatro ou cinco anos atrás. (…) Definitivamente. Acho que é muito, muito mais complicado.*

Uma falta de empenho e implicação na profissão sentida, de forma crescente, por Ana nos estudantes futuros professores que acompanhou enquanto professora-cooperante. A sua experiência no exercício desta função permite-lhe afirmar que os jovens candidatos a professores que atualmente lhe chegam à sua sala de aulas se mostram pouco empenhados na sua preparação para a futura profissão, contrariamente ao que estava habituada*: (…) Muito interessadas, que trabalhavam imenso fora d'horas e por conta e agora não, (…) parece qu'é por favor, mandam-nos mails para nós corrigirmos os trabalhos, para darmos ideias, quer dizer, não, não há, não sinto grande motivação da parte de quem, quem está em formação inicial para ser professor.*

Não esconde a sua crítica ao modelo de formação de professores vigente, que, de certa forma, pode ser também uma fonte de desmotivação*: Porque eles não podem ser lançados assim - «Olha, agora vocês têm que investigar, vocês têm que não sei quê…»*

tem que haver linhas condutoras onde eles se possam apoiar. Porque alguns são muito novinhos e precisam mesmo de ter alguns fios condutores, porque se não, perdem-se!

Quadro 17 – Melhorar a formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
No modelo de formação	Na preparação para responder às mudanças na escola	1
	Na adequação da formação ao perfil do professor do 1.º ciclo	1
Nas áreas de formação	Na formação teórica	3
	Na formação em didáticas	13

Defende um modelo de formação (Quadro 17) adequado ao perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, com uma sólida e atualizada formação nas metodologias e didáticas, que permita ao futuro professor responder aos desafios de uma escola cada vez mais exigente, difícil e em permanente mudança:

> *E eu acho que as escolas têm definitivamente que se atualizar em termos de metodologias, de didáticas, e pela minha experiência dos alunos que da escola* [ESE] *que eu apanho na sala, aamm, eu acho que eles têm graves lacunas ao nível da didática.*
>
> *E sobretudo referências metodológicas, eles nem sabem que há métodos diferentes, em termos de ensino da leitura e da escrita, as coisas nos últimos anos têm tido uma lacuna muito complicada porque e depois as pessoas acabam por se colar ao livro, aos manuais e nem sequer sabem que há métodos, vários métodos e vários tipos de métodos.*

3. Ser professora: "de cordeiro assustado" a "barco a remos, contra a maré"

Como vimos, não foram fáceis os primeiros anos de trabalho desta professora, em particular, o primeiro ano descrito como *difícil* e *complicado*, pelo que não é de estranhar que se sentisse um *cordeirinho assustado*. Apesar de *uma grande vontade de ensinar*, o seu entusiasmo era refreado por um conjunto de sentimentos, que a imagem "de cordeirinho assustado" exprime bem: medo, insegurança e o sentido de ignorância de alguém que, tendo "nascido" há pouco tempo, precisa de aprender "a andar no seu novo mundo": *(...) mas sentia que 'tava perdida. Porque, porque tinha noção da responsabilidade que era, porque me tinham incutido essa responsabilidade e achava*

que o que sabia não era suficiente. É esta consciência das dificuldades experenciadas no início do exercício da profissão que a leva a criticar a postura de "convencimento" das professoras jovens que chegam agora à sua escola: *É porque a questão do cordeirinho também tem a ver com o facto de eu achar que as pessoas hoje saem das escolas, e eu vejo pelas colegas novas, já muito convencidas de que já sabem tudo. E eu acho que não é nada disso!*

Mas o "cordeiro" na cultura judaico-cristã está carregado do valor simbólico da pureza, de um ser "sem pecado" ainda não conspurcado pela passagem pelo mundo e pela vida, que se presta a rituais de sacrifício e de purificação. Quando Ana diz ter-se sentido um "cordeirinho assustado", está também, de forma implícita, a transmitir a profundidade dos seus sentimentos neste período, vivenciado como um "sacrifício". A professora qual "cordeiro" que se apresenta no "espaço da sala de aula", tido como espaço e lugar de sacrifício, onde experienciou o medo, a insegurança e a falta de saberes para enfrentar os seus "inimigos", as dificuldades do mundo real da prática docente.

Quadro 18 – Perceção de si como profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METÁFORA
Início da profissão	Idealista	"Eu, eu, eu, eu sentia que tinha … já uma grande vontade de ensinar, (…)"
	Medo	"(…) assim tipo **cordeirinho assustado.** (…)"
	Insegurança	"(…) mas sentia que 'tava, perdida."
	Ignorância	"Porque, porque tinha noção da responsabilidade que era, porque me tinham incutido essa responsabilidade e achava que o que sabia não era suficiente." "É porque a questão do cordeirinho também tem a ver com o facto de eu achar que as pessoas hoje saem da escolas, e eu vejo pelas colegas novas, já muito convencidas de que já sabem tudo. E eu acho que não é nada disso!"
Atualmente	Frustração	"Pois bem, sinto-me **um barco a remos, contra a maré."** "Em suma, ou nos vence o cansaço, ou alinhamos e não fazemos grande coisa, a não ser **deixar o barco seguir a corrente,** que, como sabemos, **não leva a bom porto."**
	Impotência	"Os alunos que se escapam são os mais competentes, em condições socioeconómicas. Para os outros, é um salve-se quem puder." " Os professores andam à **deriva** (…)" "Dadas as atuais circunstâncias em que se vive nas escolas, do 1.º ciclo, sem apoios físicos ou materiais, por muito boa vontade e capacidade de improviso, não chega."
	Sem apoio	"(…) e a formação contínua deixa muito a desejar." "Por outro lado, a própria organização e gestão escolar apresenta muitas falhas, quer a nível humano, quer logístico." "Ninguém sabe o que anda a fazer, em concreto e em prol da educação."

Atualmente, o idealismo que estava presente na *grande vontade de ensinar* de Ana transformou-se em "frustração", quando diz *sinto-me um barco a remos, contra a*

maré. O barco a remos remete-nos para o trabalho individual e solitário de alguém que, pela força dos seus braços, procura chegar a *bom porto,* neste caso, conseguir o sucesso escolar e educativo de todos os seus alunos, uma vez que os *alunos que se escapam são os mais competentes, em condições socioeconómicas. Para os outros, é um salve-se quem puder.*

É um trabalho sentido como um remar *contra a maré*, em busca de um *bom porto*, mas *à deriva*, pois sem coordenadas para o encontrar. Desta forma, a professora Ana revela o descentrar das dificuldades da sua pessoa, presente na fase inicial da profissão, para o localizar no contexto macro das políticas educativas, no campo das decisões: *Ninguém sabe o que anda a fazer em concreto e em prol da educação.* Mas, também, os reflexos do contexto próximo da escola e da formação contínua:

> *Por outro lado, a própria organização e gestão escolar apresenta muitas falhas, quer a nível humano, quer logístico.*
>
> *Dadas as atuais circunstâncias em que se vive nas escolas, do 1.º ciclo, sem apoios físicos ou materiais, por muito boa vontade e capacidade de improviso, não chega.*
>
> *(...) e a formação contínua deixa muito a desejar.*

Atualmente, a professora Ana mostra ter vencido as dificuldades do seu período sacrificial e estar numa nova fase de tomada de consciência dos constrangimentos externos sobre os quais não tem poder de interferência, e face aos quais se sente impotente: o seu "remar" é inútil contra uma "maré" com uma força maior que a sua.

Se o período de "sacrifício iniciático" da construção do Ser Professora de Ana foi ultrapassado pelo seu trabalho e esforço individual, num percurso interativo de formação, prática profissional e aprendizagens partilhadas, os obstáculos que enfrenta agora, por exteriores, remetem-na para um sentimento de frustração: *Em suma, ou nos vence o cansaço, ou alinhamos e não fazemos grande coisa, a não ser* ***deixar o barco seguir a corrente,*** *que, como sabemos,* ***não leva a bom porto.***

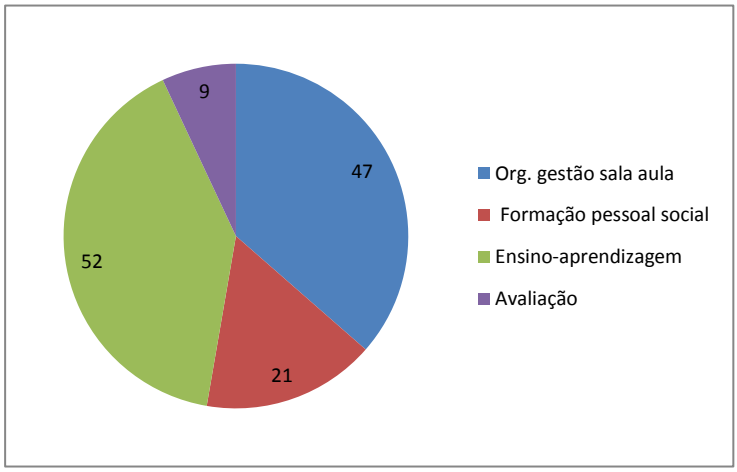
No entanto, *Eu gosto de ser professora* continua a ouvir-se no discurso de Ana: será uma réstia de idealismo e de crença de que ainda se pode vencer a maré? Ou expressão da interiorização de uma conformação a uma realidade que não se pode alterar?

4. A professora na sala de aula

Nas palavras de Ana[74], ao planear o trabalho de sala de aula, ela pretende não só "ensinar" conteúdos científicos, mas igualmente dar particular atenção à formação pessoal e social dos alunos: *Porque é assim, eu tenho que organizar as atividades curriculares (…) em estratégias que promovam não só as aprendizagens dos conceitos, não é? As conceptuais, mas também as sociais.* (AE1)

Todo o trabalho desenvolvido pela professora na sala de aula decorre de acordo com um plano estipulado para aquele dia da semana, e que é colocado no quadro, normalmente, por um aluno. Para dar cumprimento ao plano, a professora desenvolve um conjunto de ações enquadráveis em quatro categorias - atividades de organização e gestão da sala de aula, de formação pessoal e social, de ensino-aprendizagem e de avaliação – profundamente interligadas e que se justificam mutuamente. A descrição que se segue assenta nos resultados da análise dos protocolos das aulas observadas, por vezes cruzados com dados da entrevista e das sinopses das aulas registadas em vídeo. Do trabalho de observação das aulas de Ana pudemos concluir (Gráfico 1) que as atividades por si desenvolvidas na sala de aula se centram antes de mais no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem
de cariz diverso, seguindo-se as atividades de organização e gestão da sala. Nesta

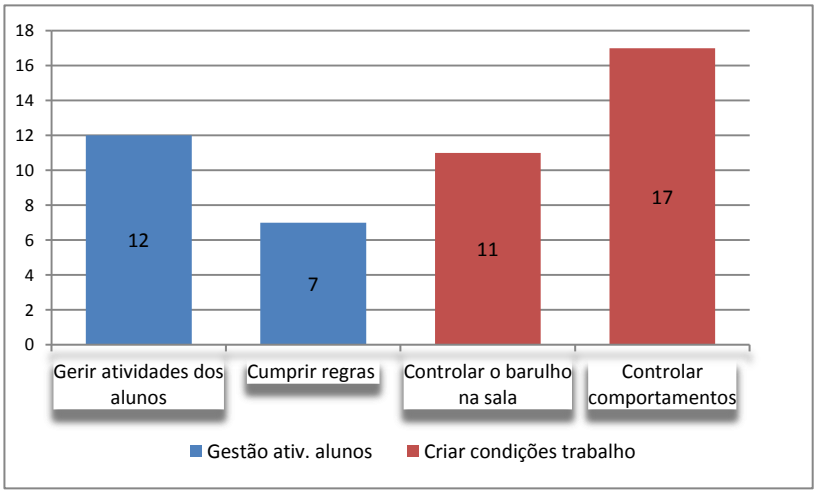
Gráfico 1 – Atividades desenvolvidas na sala de aula



[74] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (AOB1 e AOB2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - AE1-, entrevistas de estimulação de memória - AEM1 e AEM2- ou sinopse - AS1 e AS2) será indicado.

última categoria, ganham relevo as intervenções da professora no sentido de garantir condições de trabalho no espaço de sala de aula, como controlar o barulho provocado pelas conversas dos alunos quer durante a lecionação da aula por parte da professora, quer no desenrolar das restantes atividades, bem como regular comportamentos inadequados (Gráfico 2). Esta intervenção é, aliás, umas das preocupações da professora Ana com esta turma, que reconhece ser *um barril de pólvora*, sendo *muito difícil gerir as atividades na sala porque eles não conseguem 'tar muito tempo calados, precisam de s'ouvir,* pois a sua principal dificuldade *É a questão do saber ouvir, é muito difícil.* Na sua opinião, *são meninos muito inteligentes, são bons*, tanto assim que *em termos de sucesso, a minha previsão é mesmo para os cem por cento*. Esta dificuldade de estarem calados na sala de aula expressa, na sua opinião, a necessidade de atenção e de procura de escuta por parte de um adulto *Porque são os filhos de pais que lhes dão tudo, mas* [eles] *precisam de atenção porque* [os pais] *não têm tempo.* As suas intervenções no espaço de sala de aula, chamando à atenção os alunos, foram uma constante em todas as aulas observadas

Gráfico 2 – Atividades de organização e gestão da sala de aula



A necessidade de controlar os comportamentos e as atitudes estende-se, igualmente, à esfera dos valores do saber partilhar: *(...) Aamm, preocupa mesmo porque são meninos (...) que têm muita dificuldade em lidar com os outros. (...)* e *(...)* porque *eles não 'tão habituados a partilhar.*

Para atingir os seus objetivos, recorre a diversas estratégias centradas na sua autoridade enquanto professora, como chamadas de atenção, mudanças de lugar,

interromper a atividade e esperar que se faça silêncio, falar em tom de voz baixo, definir e fazer cumprir regras de funcionamento na sala de aula:

- *Quando alguém fala, para.* (AOB2)
- *Tás a ouvir, quando eu falo contigo, olhas para mim. Tens de ir para a mesa sozinho?* [fala alto] (AOB2)
- Por vezes manda parar o aluno que está a falar e esperar que alguém que fala se cale; ou repreende com voz zangada o aluno: *É preciso mandar recadinho para casa, para começar a semana (AOB2*)
- *M. vou ter de mudar-te de lugar. Não aguento mais. C, troca com o M.* (AOB2)
- *Olhem, prestem lá atenção: porque é que estão de pé? Vocês aproveitam-se logo.* (AOB1)
- Os alunos inscrevem-se no quadro para poder participar nas comunicações. Professora também. (AOB1)
- Para intervir, os alunos colocam o dedo no ar e falam à vez. (AOB1)
- *Toda a gente tem trabalho para fazer, não precisa de arranjar disparates! Aqui dentro é para trabalhar, não se brinca, não se conversa, não se brinca. Se não são capazes de trabalhar assim, acaba-se os trabalhos de grupo, acaba-se…… Vamos ver se por uma vez por todas compreendem que na sala não é para se brincar. Há o intervalo para brincar. Se levam muito tempo, ficam no intervalo para compensar e ficam com menos tempo para brincar.* (AOB2)

Quadro 19 – Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Contexto social e familiar	Meio social	2
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Alunos com N.E.E.	1
	Capacidades da turma	4
Comportamento	Necessário trabalhar atitudes e valores	4
	Necessário controlar barulho/conversa	9
	Não cumprir regras	8
Relação professor/aluno	Conhecimento professor/aluno/professor	4
Total		32

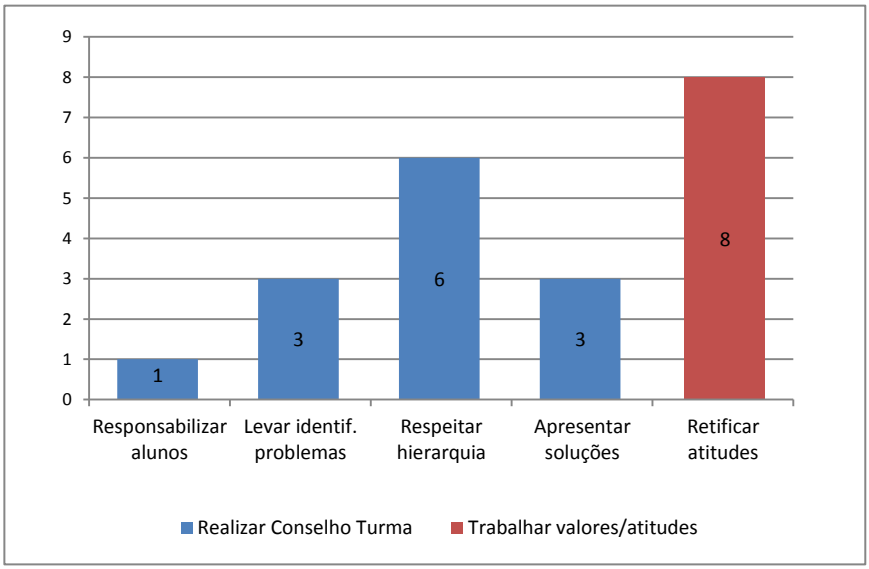
Outras estratégias desenvolvidas pela professora visam responsabilizar diretamente os alunos enquanto a aula decorre:

> *Fartam-se de escrever mas depois não se inscrevem para ler. Então, como vamos fazer? Qual é a ideia para resolver o assunto?* Os alunos vão dando ideias, colocando o dedo no ar. São várias as propostas sugeridas pelos alunos. Uma das propostas é a criação de duas secções, proposta por um aluno, uma de livros (de outros autores) e outra de textos dos alunos (da turma). Depois decidem quantos de cada por dia (três). (AOB2)

Ou em espaços criados para o efeito, neste caso, o Conselho de Turma que se realiza no final de cada semana e onde os alunos fazem o balanço do que se passou na sala de aula, e também no espaço do recreio, durante a semana. Com esta atividade procura trabalhar o respeito pelo outro, pela hierarquia, a necessidade de cumprir regras, levar os alunos a identificar problemas e a encontrar soluções, quer envolvam a turma ou alguns alunos (Gráfico 3). Parte da leitura do «Diário de Turma» onde os alunos registaram "O que gostei" e "O que não gostei", atitudes, valores e comportamentos considerados bons ou maus que são discutidos entre todos e a professora, e que, necessitando de respostas, as mesmas devem ser encontradas, prioritariamente pelos alunos, e só depois pela professora:

> Sobre um dos alunos acusados de gritar, a professora diz: *A turma vai tomar uma posição sobre o assunto, porque não é a primeira vez. E vai parar já!* O presidente pergunta se alguém tem alguma ideia: faz-se silêncio. (AOB2)
>
> *Terminou o tempo. Então, R., quais foram as decisões tomadas hoje?* A aluna refere o que se decidiu com a ajuda da professora. Professora manda ler a ata. (AOB2)

Gráfico 3 – Atividades de promoção da formação pessoal e social



Esta atividade obriga, ainda, os alunos a respeitar regras e hierarquias:

> *Tem de respeitar o presidente. Ele é que manda mais que os outros. Todos vão passar por isso. Mesmo que não gostem, têm de respeitar. Há meninos que ainda não perceberam, que têm de respeitar e cumprir regras.* (AOB2)

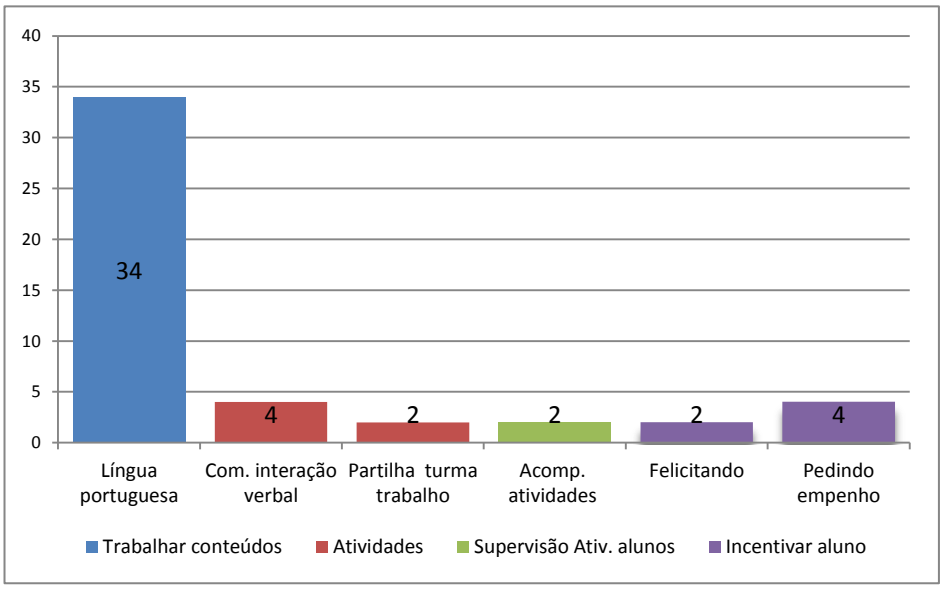
Com a organização dos alunos em grupo, a professora Ana procura também fomentar o trabalho cooperativo, os valores e atitudes de respeito e partilha:

> *Portanto eles estão em mesas de grupo permanentemente, em mesas de quatro, porque (…) eu preciso que eles conversem com os outros e que oiçam os outros, porque eles têm muita dificuldade.*

> *(…) São, é são as minhas coisas, é o meu lápis, o meu afia e eu obrigo-os a ter uma caixa para o grupo, por exemplo, onde 'tá o material todo e onde eles podem partilhar materiais, (…).*

Trabalhar os valores e atitudes dos alunos revelou-se uma ação transversal na dinâmica da sala de aula, procurando criar ambiente propício ao desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem. Este tipo de atividades é a segunda categoria dominante nos registos de observação e caracteriza-se por uma diversidade de atividades e estratégias que vão do trabalho com a professora ao trabalho autónomo, passando por momentos de interação verbal a propósito de leituras e relatos feitos pelos alunos. Apesar do exercício da sua autoridade na imposição de regras e no controlo dos comportamentos dos alunos, a professora Ana mantém uma relação aberta e afável com os seus alunos, que a tratam pelo nome próprio.

Gráfico 4 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem



A atividade de "Comunicações" realizada pelos alunos no início de cada aula funciona como uma estratégia de organização e de arranque das atividades do dia, mas, principalmente, como uma forma de dar "voz" aos alunos na sala de aula. Neste espaço, eles comunicam à turma acontecimentos, leituras que querem partilhar com os colegas e a professora, sejam de carácter meramente lúdico ou mais científico (*v. g.* livros sobre animais), ou textos escritos por eles.

As atividades de ensino-aprendizagem são de cariz diferente, ora mais centradas na professora, ora nos alunos, no desenvolvimento de atividades de forma autónoma, embora supervisionada (Gráfico 4). Em todas as aulas observadas, o ensino de conteúdos foi sempre marcado por uma interação verbal constante entre a professora e os alunos sobre o tema e/ou texto em estudo, mas extravasando esses limites, pois, sempre que oportuno, fazia ligação a outras matérias (*v.g.* à matemática) ou apelava a situações reais da vida quotidiana. São exemplo desta forma de trabalhar:

- Professora fala sobre bruxas que são más e fadas que são boas. Dialoga com os alunos sobre isto, referindo uma história que fala de fadas boas e fadas más, da Sofia de Mello Breyner. (AOB2)

- Alunos fazem observações e a professora vai comentando e fazendo-lhes mais perguntas: *Porque é que é um rosto a ser atacado por livros? E é mau ler? Pensem lá, se vocês são meninos que gostam de ler, porque é que ele não gostava de ler?*

- Algumas explicações dos alunos: *alguém lançou um feitiço; porque podia ter pesadelos; porque as histórias são aterrorizadoras; porque só tinha palavras, palavras e não tinha imagens.* Professora: *Mas vocês também têm livros só com letras e gostam.* (AOB1)

- *Professora*: *Para que é que serve? É uma folha de uma planta do tempo dos egípcios. Nesse tempo, escrevia-se em papiro. Papiro quer dizer palavras, escrita.*

- Professora: *Fobia?* Aluno: *medo de qualquer coisa.* Professora: *É isso, que pode ser mesmo aversão. Por exemplo, aracnofobia, claustrofobia. O que é que isso quer dizer?*(AOB1)

- Aproveita a parte do texto que apresenta uma receita para recordar, e fazer apelo, a conhecimentos da matemática (quilograma, grama, etc.). (AS2)

- Utiliza o texto para chamar atenção para a presença e importância da matemática na vida quotidiana. Termina a leitura com o levantamento de aspetos que revelam esta importância. (AS2)

- Trabalham-se as perguntas difíceis e aluno diz que são palavras ricas e há outras pobres. A professora aproveita e pergunta onde se aprendem as palavras ricas e, à resposta de *na escola* por um dos alunos, aproveita para falar da importância da escola. (AS1)

Os alunos são incentivados a desenvolver atividades autónomas, como por exemplo:

1) Elaboração de texto para conclusão de uma história: *Vá lá, vamos lá escrever uma história arrumadinha."* (AOB2) História que depois é partilhada com a turma e objeto de avaliação oral e correção por parte de Ana:

   Os alunos vão lendo para os colegas os textos que escreveram. Um aluno no seu texto coloca a bruxa a transformar os ladrões: *Ah! Já temos aqui uma solução mais criativa. (*AOB2)

   A professora faz perguntas a alguns alunos sobre o que escreveram para clarificar, chama a atenção para a repetição de palavras, incorreção na construção de frases, existência de lacunas nos textos ficando pouco claros, história confusa sem sentido. (AOB2)

2) Fazer desenhos:

   P:*Ora bem, agora, sem grande alarido, sem confusão, cada menino vai desenhar uma das cenas que mais gostaram na história. Atrás escrevem uma frase sobre essa cena. Depois vamos por no blogue que está a precisar…*
   A: *Está em extinção.*
   P: *Pois é, está quase em extinção. Eu vou, então, distribuir as folhas. Não esquecer, levezinho com o lápis e depois com cores fortes para ficar bem na fotografia.*

A professora Ana procura incentivar os seus alunos com palavras de estímulo individual ou à turma em geral: *É, os meus alunos querem crescer*. Mas, também,

através de uma avaliação quer quanto ao seu desempenho, quer quanto ao seu comportamento, respetivamente, 3 e 6 referências observadas (Anexo 4B).

> P: *Balanço!!! O que cumprimos e não cumprimos.* Dá a palavra aos alunos: *o que não foi feito foi os pinos e enrolamentos, mas tiveram ginástica; de resto, tudo foi feito.*
> P: *Porquê? Porque não tive de andar a zangar-me.* (AOB2)

> P: *Vamos lá falar sobre estas comunicações. Vamos lá pensar: como é que correram, o que se devia fazer.* Aluno faz intervenção e professora concorda: *É, muitos livros e poucos textos dos meninos.* Professora e alunos falam sobre este assunto: (AOB2)

> Um aluno faz um comentário de avaliação à comunicação de uma colega e a professora diz *Ricardo estás a ser injusto.* (AOB1)

Tal como referiu na entrevista, Ana não utiliza manuais nas suas aulas. Os textos lidos são de livros da biblioteca (AOB1) ou apresentados em formato digital projetados no quadro interativo (OB2, AS2), e nas aulas sobre conteúdos, por exemplo no estudo do meio (AS1), estes são preparados por ela em formato "PowerPoint", e depois distribuídos pelos alunos, assumindo a forma de fichas de estudo, que vão construindo "o manual". Este é outro aspeto particular do trabalho de Ana, a não opção por manuais escolares, salvo em exceções raras. Os materiais utilizados na sala de aula, quer para o ensino de conteúdos, quer para a realização de atividades, são construídos pela professora com recurso a fontes diversas.

Estes aspetos estão refletidos no projeto curricular da sua turma, que se centra nas *aprendizagens curriculares que são obrigatórias*, [e] *é sobretudo a formação pessoal e social*, se bem que *os objetivos são mesmo o saber ser, pois que acho que é o mais importante.* O seu projeto curricular de turma integra projetos comuns às outras turmas do mesmo nível (3.º ano) como, por exemplo, o de *matemática patrocinado pelo programa nacional, temos o projeto que chama-se Noções Brilhantes, que é um projeto de resolução de problemas.* Os aspetos específicos prendem-se com as características da turma e com o seu principal problema que *tem a ver com esse tipo de questão que é realmente o que mais me preocupa* [o saber ouvir]. Sublinha, esta professora, que desde a elaboração do projeto (no 1.º ano) não efetuou alterações ao mesmo, pois considera que o mantém *porque é uma aprendizagem crescente (...) e depois porque (...) é mesmo preciso tempo para consolidar este tipo de aprendizagens.* (Quadro 20)

Quadro 20 – Sobre o projeto curricular da turma

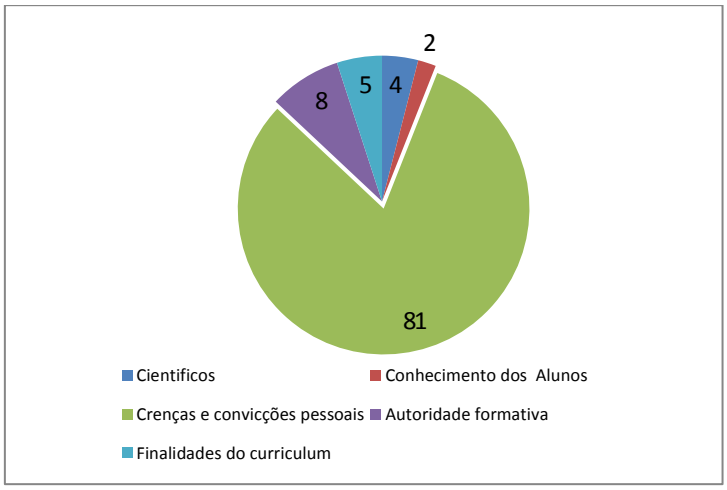
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Orientações gerais	Objetivos comuns	2
	Estrutura comum no Agrupamento	2
Especificidade do projeto da turma	Projetos específicos a cada turma	2
	Não houve alterações	3

5. Porque trabalha a professora desta forma

Porque trabalha desta forma a professora, como justifica a sua prática docente, de que conhecimentos se socorre para optar por uma estratégia, uma atividade ou simplesmente não usar os manuais?

Analisando as suas respostas[75] à entrevista que sustentou o visionamento do registo vídeo das suas aulas, verifica-se (Gráfico 5) que apresentam particular relevo as certezas/verdades da professora sobre o seu trabalho, interiorizadas como crenças e convicções pessoais (81%) sobre as várias dimensões do seu trabalho, seguindo-se, de forma distanciada, as justificações atribuídas a uma autoridade formativa (8%), as justificações pelas finalidades do *curriculum* do ensino básico (5%), pelos fundamentos científicos (4%) e apenas 2% das justificações se prendem com o conhecimento dos alunos e da turma.

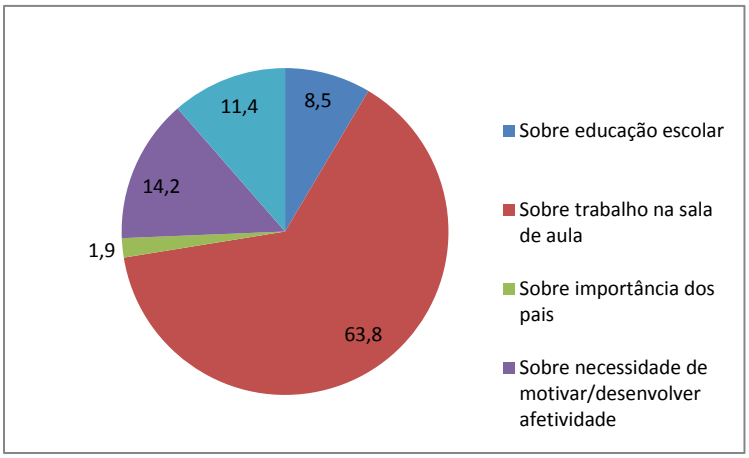
Gráfico 5 - Justificação das práticas (%)



[75] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (AEM1 e AEM2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - AE1-, das observações - AOB1 e AOB2- ou sinopse - AS1 e AS2) será indicado.

As justificações pelas crenças e convicções pessoais abrangem várias dimensões da realidade que assumem um peso diferente no total da categoria como se pode observar no Gráfico 6. Destacam-se as "certezas" sobre como trabalhar na sala de aula (63,8%), refletindo a preocupação última do trabalho docente: como trabalhar de forma eficaz na sala de aula de modo a garantir o sucesso escolar e educativo dos seus alunos: motivação para as aprendizagens a par do desenvolvimento da afetividade (14,2%) e desenvolver as competências cognitivas deles (11,4).

Gráfico 6 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais



Sobre o trabalho a desenvolver na sala de aula, Ana apresenta fortes convicções abaixo mencionadas por ordem decrescente em termos de frequência (Gráfico 7):

a) Desenvolver trabalho interdisciplinar

E até é também importante que eles percebam que há articulação entre os conhecimentos, que as coisas não são estanques. (AEM2)

Ah, neste caso, a intenção era não só ativar a atenção na leitura, mas também ativar alguns conhecimentos matemáticos. (AEM2)

Pois, aah, o princípio é basicamente o mesmo, é circular saberes…(AEM2)

b) Construir materiais próprios

Os textos que os meus alunos trabalham sou eu que os forneço todos. (AEM1)

[sobre a apresentação em *power point] portanto, é, neste caso fui eu que produzi.* (AEM1)

Pois eu faço pesquisas na internet, às vezes há trabalhos de outros colegas, eu, eu aproveito partes, faço montagens, introduzo, mas vou eu construindo esses materiais. (AEM1)

São fichinhas, não é pesado, é, aliás, pesa um décimo da quantidade de manuais que… e e é mesmo a informação essencial e é contextualizada nas matérias da sala. (AEM1)

(…) e com o que eu concordo quer ao nível da matemática, quer sobretudo ao nível do português (…) (AEM1)

Gráfico 7 – Crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula

A crença de que o seu trabalho só será bem feito através da construção por si dos materiais a serem apresentados e trabalhados nas aulas decorre de uma postura crítica face aos manuais escolares, que já tinha sido veiculada na entrevista pessoal e que aqui expressou sob a forma de várias convicções: indicar um manual pode acontecer, mas só em situações excecionais que *(…) aa, tem a ver com os anos e com o tipo de manuais.* (EM1)

c) Rejeitar manuais no 1.º ano.

Nunca. Primeiro anos, nunca têm [manual]. (AEM1)

O meu primeiro ano é diferente do dos manuais, a forma de ensinar os meninos a ler passa por um processo diferente. (AEM1)

Porque os materiais do primeiro ano eles aprendem a ler pelos seus próprios materiais, pelos seus próprios textos, aquilo que contam, portanto, e que varia de ano para ano, não se vai buscar. (AEM1)

E no primeiro ano, eu tenho meninos do primeiro ano a ler, no primeiro período, quase toda a turma 'tá a ler autonomamente, porque eles partem dos seus registos, a novidade, aquilo que se trabalha é o que eles contam. (AEM1)

Sim, eles têm uma pastinha que cada miúdo tem um portfólio daqueles de folhas e isso é material de estudo. Acaba por substituir, é o equivalente ao manual. (AEM1)

d) Manuais considerados desadequados e mal feitos.

E os manuais de primeiro ano são péssimos. Horríveis. (AEM1)

Acho que estão mal estruturados [os manuais]*, são pobres, já não estão de acordo com aquilo que defendem os nossos programas.* (AEM1)

Porque há três anos que não são escolhidos manuais, portanto. E estes manuais que estão adotados nesta escola, alguns eu já trabalhei com o grupo anterior e também já percebi que não são grande coisa. (AEM1)

e) Manuais: só excecionalmente usados

(...) portanto, às vezes eu decido adotar um ou outro adotar (...)"(AEM1)

(...) quer dizer, escolher porque eles já são adotados (...) (AEM1)

(...) portanto, há alguns que eu gosto e acabo por dizer aos pais que é bom e que podem comprar e que vamos utilizar (...) (AEM1)

f) Ligar ensino e realidade

(...) tem que haver... é reverter para a vida dele deles para as suas próprias vivências aquilo que a escola transmite. (AEM2)

(...) é, é-me importante que eles percebam que uma coisa [a escola] *serve para a outra* [para a vida quotidiana] *e que futuramente vai ser sempre assim (...)* (AEM2)

(...) portanto, é de certa forma dar funcionalidade às aprendizagens, ali era uma situação absolutamente prática em que a matemática ia fazer falta, portanto, são situações do quotidiano deles, até a própria, no final a própria ativação de para que é que serve a matemática (...) (AEM2)

g) Partir dos saberes dos alunos

[sobre o partir de conhecimentos dos alunos] *(…) Porque já fiz alguma ativação, eles já falaram das suas experiências, dos conhecimentos que já têm, porque um sabe determinado aspeto, outro já viu no mapa, outro não sei quê, portanto, acabam por estar mais integrados no assunto quando de facto é novidade(…)* (AEM1)

"(…) A, para depois, à medida que o assunto vai sendo trabalhado, eu também vou encaixando aquilo que eles já sabem, quer dizer, vou reforçando, vou motivando através dos seus próprios saberes. (AEM1)

h) Usar imagens

Normalmente, durante a leitura, eu aproveito sempre um momento qualquer da história para de certa forma ativar a atenção. Para aqueles meninos que começam a ficar cansados, que começam a ficar mais desatentos, ativamos assim com uma atividade deste género e observamos uma imagem assim mais apelativa. (AEM2)

Porque tem um forte apelo à imagem e porque os faz ler, penso eu e isto tem resultado (…) (AEM2)

i) Recorrer ao audiovisual

[sobre a apresentação em *PowerPoint*] *Sou eu que vou, sou eu que o faço (…)* (AEM1)

Estás a perceber, todas a segundas-feiras há um conto, aaah, que eu escolho ou de um livro ou duma digitalização ou dum, dum filme, às vezes são assim filmes acerca das histórias. Portanto, à segunda-feira, é sempre baseado numa leitura da obra de um autor conhecido. (AEM2)

j) Importante avaliar

Aaa, a questão da avaliação das opiniões ou das apreciações a é mesmo porque todas as atividades devem ser avaliadas. (AEM1)

(…) porque devemos fazer e hoje, por exemplo, não houve tempo para o balanço, mas temos sempre um momento de balanço, porque hoje foi muito condensado de informação, mas tudo é avaliado em termos de, de o que é que se aprendeu, o que é que se conseguiu, o que é que correu mal, o que é que correu bem. (AEM1)

Passando à subcategoria "Sobre a necessidade de motivar os alunos" (Gráfico 8), destaca-se a importância de manter uma postura de permanente motivação dos alunos em que a dimensão lúdica desempenha um papel particularmente importante:

> *Portanto eu tinha que realçar isso e quis que os colegas realçassem isso para ele também ter estímulo.* (AEM1)

> *Normalmente, durante a leitura, eu aproveito sempre um momento qualquer da história para de certa forma ativar a atenção. Para aqueles meninos que começam a ficar cansados, que começam a ficar mais desatentos, ativamos assim com uma atividade deste género e observamos uma imagem assim mais apelativa.* (AEM2)

> *Eles só se sentem reconhecidos se alguém os reconhecer. Escrever por escrever e ler por ler sem função nenhuma, sem funcionalidade, para servir para nada, também não faz sentido, não é? A gente escreve para alguém ou lê para alguém.* (AEM1)

> *Porque tem uma componente lúdica, portanto acaba por ser facilitadora.* (AEM2)

> *Portanto, o que eles tinham era que pintar, cortar e colar, estavam a fazer outra vez um pouco mais de atividades de carácter lúdico, mas com aprendizagem matemática implícita, não estava propriamente explícita.* (AEM2)

Já no que se refere às crenças e convicções pessoais sobre o "Desenvolvimento de competências cognitivas" (gráfico 8), a prioridade vai para o desenvolvimento do raciocínio, para a aprendizagem da leitura e da interpretação e para o desenvolvimento da capacidade de comunicação:

> *Este tipo de estratégia* [que utiliza com bons resultados] *porque são meninos que depois, por exemplo, chegam às provas de aferição e estão habituados a pensar. Chegam ao quarto ano e, quando têm situações mais complexas para resolver, usam os mais variados estratagemas e estratégias, não é?, para resolver problemas porque não estão condicionados à conta ou a ter que ser daquela forma ou pensar "'Pera lá como é que se fará isto?" Não, é "como é que eu vou resolver este problema. E não 'tar à espera que uma solução iluminada lhes caia em cima."* (AEM2)

> *Encontrar soluções, raciocinar…* (AEM2)

> *(…) é uma forma de ativar, digamos lá, as celulazinhas.* (AEM2)

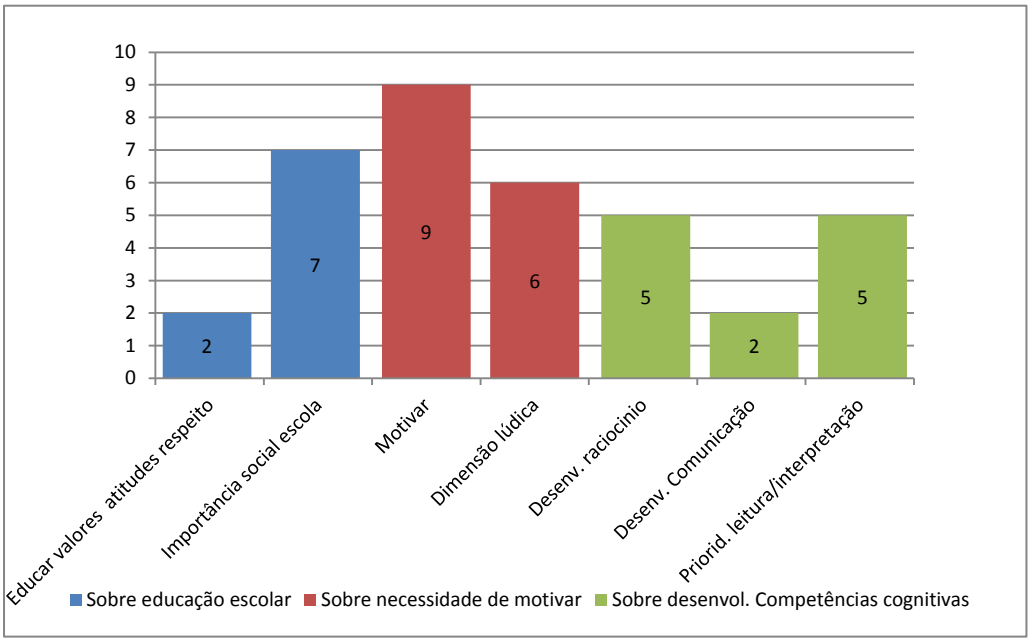
Para já, porque o momento das comunicações é um momento que é diário, porque eu acho que é uma forma de promover a comunicação oral e a estruturação do raciocínio do discurso, porque eles só se organizam em termos de discurso quando se comunica com os outros, não é? (AEM1)

Porque às vezes há pessoas com um pensamento muito elaborado, mas depois não conseguem passar aquilo e o desenvolvimento da comunicação e das competências comunicativas nestas idades é fundamental. Daí que haja um momento diário [de comunicações]. (AEM1)

(…) e naturalmente vão trabalhando e naturalmente vão tendo melhor vocabulário [durante as leituras de segunda-feira]. *(AEM2)*

[durante as leituras de segunda-feira] *Às vezes dou-lhes outras indicações expressas, por exemplo, anotem todos os objetivos que eu for dizendo, que forem surgindo.* (AEM2)

Gráfico 8 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação)



Para Ana, a educação escolar é fundamental para a melhoria de vida futura dos seus alunos, em termos profissionais e sociais, mas também da sua formação como pessoas ao nível dos valores e das atitudes:

(…) quanto mais aprenderem na escola melhores resultados terão nas suas próprias relações sociais e na vida. (AEM2)

Eu aproveito essas questões porque é verdade, quer dizer, as pessoas têm um vocabulário mais rico ou mais pobre conforme o nível académico onde chegaram. (AEM1)

A tendência é logo para arrasar e e nós temos que ir puxando pela estruturação, quer dizer, sim, senhora, há coisas que são para melhorar, mas também há coisas que são boas). (AEM2)

Uma visão da escola e da educação escolar que, segundo Ana, não é atualmente reconhecida pelos alunos e famílias, quiçá pela sociedade, e que expressa de forma clara:

Antigamente era um pouco ao contrário, era uma ascensão social frequentar a escola! Hoje em dia, não. Vêm para a escola porque se vem à escola. E a função da escola perdeu o sentido na cabeça dos meninos. (AEM1) E acrescenta: *Mas esses são os meus moralismos que eu 'tou sempre a tentar passar.* (AEM1)

Este sentido de "perda de prestígio" da escola e da sua função social redentora, e, consequentemente, do papel da professora, vai ao encontro do seu sentir atual na profissão, manifestado na metáfora do "remar contra a maré" que vimos anteriormente.

No que se refere à justificação da prática docente (Quadro 21) em função dos alunos e do conhecimento que tem deles, Ana apresenta valores pouco expressivos nas entrevistas de estimulação de memória. Contudo, parece-nos que este tipo de justificação está, aqui, claramente subvalorizada. Efetivamente, quando questionada na entrevista sobre a turma, Ana identificou características e problemas da turma que considerou ser necessário, e prioritário, trabalhar, nomeadamente, ao nível das atitudes e dos valores, razão pela qual desenvolvia algumas estratégias na sala de aula nesse sentido, e a que já tivemos oportunidade de nos referir: organização por grupos, realização do Conselho de Turma, realização da avaliação dos contributos e participações dos alunos pelos colegas.

Quadro 21 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Contexto familiar	Formação dos pais	1
Desempenho dos alunos	Resultados	1
Total		2

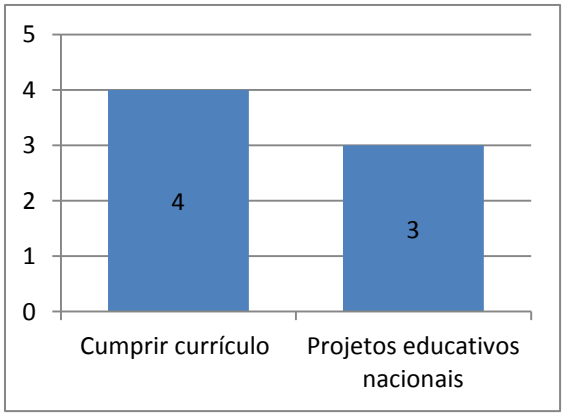
Na entrevista inicial, ela associava o desenvolvimento dessas estratégias às características dos alunos e à necessidade de trabalhar os seus comportamentos, aspeto que aqui a professora manifesta como um princípio fundamental da sua visão sobre a educação escolar:

> *também isso acontece* [a avaliação] *nas suas próprias comunicações, eles, para já, habituarem-se a criticar positivamente os colegas que é muito importante, que é fazer o levantamento dos aspetos negativos, mas também dos aspetos positivos. (...) A tendência é logo para arrasar e e nós temos que ir puxando pela estruturação, quer dizer, sim, senhora, há coisas que são para melhorar, mas também há coisas que são boas.* (AEM1)

Recorde-se que Ana expressou na entrevista inicial que, ao organizar as atividades curriculares, tinha em consideração dois objetivos, *promover as aprendizagens (...) conceptuais, mas também as sociais*, e nas aulas observadas a categoria "Atividades de promoção pessoal e social" assume o segundo valor frequencial mais elevado, a seguir às atividades de ensino-aprendizagem.

Apenas 5% dos registos se reportam atribuídas à necessidade correspondente de cumprir as finalidades do *curriculum*, não só em termos de cumprir o estabelecido curricularmente para o ano em que se encontram os alunos da turma, mas também de concretização de projetos de âmbito nacional (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Justificação pelas finalidades do *curriculum*



> *(...) depois avança-se para níveis de compreensão superiores, digamos, mais complexos, trabalhando a reorganização e algumas questões. Esta ficha também tinha questões de reorganização do texto, onde se fala sobre o título, sobre o tema… sobre o tema, ee, e sobretudo onde se reorganiza partes do texto, ordenar frases, ordenar ideias, também. E depois a compreensão inferencial que é mesmo a mais complexa. Tenho que os trabalhar nesse sentido, portanto, já*

não vale a pena perder tempo com os outros níveis de compreensão porque esses já assumiram, aa é por isso só… (AEM1)

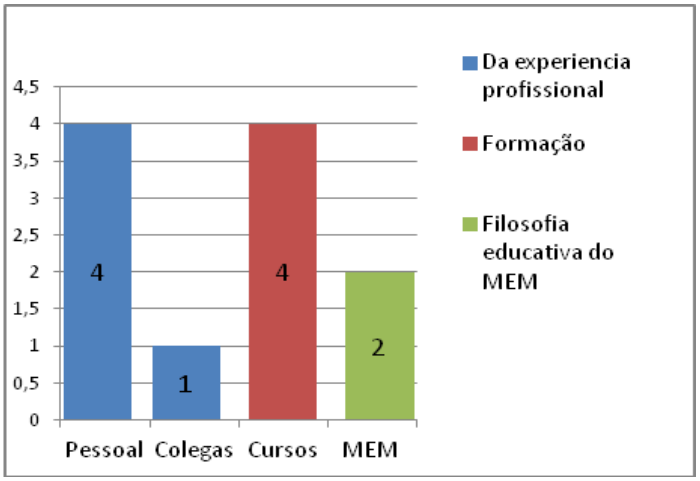
Mas há histórias que são e isso tem a ver com uma componente da língua portuguesa que se chama desenvolvimento lexical. Que é fazer com que os meninos aprendam mais palavras e o significado das palavras. (AEM2)

Daí ter havido durante alguns anos e que ainda decorre com o programa o PNL [como forma de combater o deficit de leitura]. (AEM2)

Programa Nacional de Leitura que implementou e que atribuiu às escolas uma série de obras de autores devidamente acreditados, conceituados aa e e acerca dos quais nós trabalhamos uma obra semanalmente. (AEM2)

O meu dia é a segunda-feira (…) [do PNL- Programa Nacional de Leitura]. (AEM2)

Gráfico 10 - Justificação pela autoridade formativa



A justificação baseada na experiência profissional (Gráfico 10) parece escassa quando comparada com as afirmações feitas na entrevista inicial em que Ana atribui um peso importante à *experiência acumulada de 20 anos* na construção do "Ser professora". No entanto, não podemos deixar de pensar que, provavelmente, as justificações dadas sob a forma de crenças pessoais correspondem a práticas que passaram pelo "teste da experiência", para aferir da sua eficácia. Talvez se possa afirmar que a experiência profissional está subjacente, se bem que nem sempre verbalizada pela professora de forma clara, como acontece nestas afirmações:

Não tem a ver com a formação inicial, tem a ver com a, com o facto de ter analisado ao longo dos anos alguns manuais escolares. (AEM1)

(…) e pelo facto de ter percebido que realmente eles em regra são fracos, são pobres, portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão. (AEM1)

(…) portanto, de certa forma tem a ver já com alguma experiência minha com este tipo de atividade. (AEM2)

Não, tenho utilizado. Nos últimos anos tenho utilizado e com bons resultados. (AEM2)

E porque… sim, porque há colegas que eu conheço há muitos anos e que eu sei que fazem isto por princípio. (AEM2)

Pela justificação por respeito a uma autoridade que assumiu um valor formativo formal ou informal para a entrevistada, surgem ainda: os conhecimentos aprendidos na formação formal, com particular destaque para a formação como formadora no PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português – 1.ª Ciclo) e o Curso de Complementos de Formação, bem como a formação do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este movimento envolve os seus elementos em ações de formação com carácter sistemático e contínuo ao longo do percurso profissional dos docentes, em que a partilha de saberes e de experiências é um traço fundamental. Como tal, a adesão a esta filosofia educativa implica não apenas adesão a um referencial teórico, mas também prático de saberes que se partilham entre colegas de forma formal no âmbito das ações de formação.

Estes resultados merecem-nos alguma reflexão atendendo ao que foi exposto nos pontos anteriores (entrevista e observações), não pela valorização ou desvalorização das justificações, mas pela complexidade presente no discurso justificativo de Ana relativamente às suas práticas, e que uma leitura simplista do peso avassalador dos 81% das justificações assentes em convicções e crenças pessoais pode ocultar. Mas pode também ser revelador da dificuldade em desenvolver um pensamento analítico sobre a prática e, portanto, em verbalizá-lo na entrevista de estimulação de memória.

Se nos detivermos nas justificação pelas crenças e convicções pessoais, verifica-se, como vimos, que, por exemplo, Ana expressa a sua convicção na maior parte das vezes por "eu acho", "eu não gosto". Estas justificações são pessoais porque assumidas como dogmas importantes no seu quadro pessoal sobre o que é para si a forma correta

de ensinar e de trabalhar com os alunos. Contudo, antes de serem "verdades assumidas pessoalmente" elas foram "bebidas" em fontes justificativas, muitas vezes, diversas e de ordem diferente. Senão, vejamos o que nos diz sobre o não usar manuais:

a) Expressão de vontade pessoal

Porque eu não gosto dos manuais. (AEM1)

Acho que estão mal estruturados [os manuais], *são pobres, já não estão de acordo com aquilo que defendem os nossos programas.* (AEM1)

b) Fruto de estudos e investigação

(…) inclusivamente o [curso] *de complementos na ESE, por estudos mesmo acerca dos manuais, não é? E há publicações sobre os manuais e de crítica aos manuais.* (AEM1)

c) Por experiência própria

(…) e pelo facto de ter percebido que realmente eles [os manuais] *em regra são fracos, são pobres. Portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão.* (AEM1)

d) Por formação

(…) e sendo eu formadora de português olho para aquele trabalho de texto e das interpretações de texto[dos manuais] *e acho muito pobres, acho muito pouco* (AEM1)

Poderíamos ainda acrescentar a sua ligação ao Movimento da Escola Moderna, cuja formação foi por si referida como fundamental na construção do seu "Ser Professora" (AE1), que já aqui sublinhámos, e que preconiza o trabalho, fundamentalmente, partindo dos saberes dos alunos, nomeadamente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, também aqui manifestada:

Nunca. Primeiro ano nunca têm. O meu primeiro ano é diferente do dos manuais, a forma de ensinar os meninos a ler passa por um processo diferente. E os manuais de primeiro ano são péssimos. Horríveis. Primeiro ano, então, nunca! (…) Em qualquer que seja o manual. Porque os materiais do primeiro

ano eles aprendem a ler pelos seus próprios materiais, pelos seus próprios textos, aquilo que contam.

Podemos ver, por este exemplo, que a justificação dada por esta professora para não usar manuais encontra suporte em razões de ordem diversa: a sua formação no MEM, os estudos sobre manuais, a sua prática profissional, a sua formação mais recente no âmbito do PNEP e *alguma reflexão* pessoal, que culminam ou se fazem acompanhar do *porque eu não gosto*. Esta lógica de justificação suporta também a decisão de construir os seus próprios materiais, quer para dar as aulas, quer para a elaboração de fichas com a matéria que vai dando aos alunos, num processo de construção de um outro tipo de "manual".

O raciocínio que seguimos para o exemplo dos manuais escolares aplica-se a outras das razões justificativas apontadas pela professora como "eu acho que" ou "nós defendemos". Sob esta última forma, surgem as justificações para a ligação que é feita entre os conteúdos ensinados na sala de aula e o seu uso/utilidade na vida quotidiana, bem como a importância dada ao partir dos saberes dos alunos:

Sim, nós defendemos enquanto princípio, defendemos a integração de conceitos e de matérias sempre no sentido de aproximar o mais possível das vidas das crianças, portanto é de certa forma dar funcionalidade às aprendizagens, ali era uma situação absolutamente prática em que a matemática ia fazer falta, portanto são situações do quotidiano deles.

Aqui, no "nós achamos", encontramos a sua origem numa justificação por uma autoridade formativa – o MEM – que, por sua vez, se suporta em conceções de ordem científica sobre a aprendizagem. Validada pela sua experiência, é interiorizada como conceito pessoal que suporta a sua prática em "eu acho", a que se associa a sua forte convicção do papel social da escola na promoção e mobilidade social:

*Quer dizer, não é a escola ali arrumadinha a um canto e as minhas coisas, as minhas brincadeiras e as minhas vivências noutro lado, é, é-me importante que eles percebam que uma coisa serve para a outra, e e que futuramente vai ser sempre assim, quanto mais aprenderem na escola melhores resultados terão nas suas próprias relações sociais e na vida. (*AEM2)

Também quando questionada sobre onde foi buscar a convicção sobre o carácter fundamental do trabalho interdisciplinar, Ana diz que foi na formação inicial (Magistério), mas também por seguir o exemplo de outras colegas:

E porque… sim, porque há colegas que eu conheço há muitos anos e que eu sei que fazem isto por princípio, aah eu nem sempre faço porque algumas eu acho que não dá, outras acho que têm que valer por si. Sempre que consigo, sempre que posso, tento ativar outros conhecimentos. Porque são sempre importantes. (AEM2). **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa**

Acho. Acho porque é… sempre que possível acho que se deve aproveitar porque nós temos a vantagem, enquanto monodocentes, de poder trabalhar várias áreas em simultâneo, não é? (…) Portanto, eu aproveito sempre que consigo encaixar, mas isto é assim, há colegas que eu acho que são fantásticas a fazer este tipo de situações porque em tudo veem matemática, em tudo veem… (AEM2). **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa**

Já a aposta pessoal no desenvolvimento do raciocínio dos alunos no trabalho de sala de aula se reveste de uma base científica, obtida através da formação, cuja aplicação prática provou ser eficaz:

As atividades elucidativas, curiosamente, foi na ESE, no complemento de formação. (…) tenho utilizado. Nos últimos anos, tenho utilizado e com bons resultados. (…) Portanto, de certa forma tem a ver já com alguma experiência minha com este tipo de atividade. (AEM2) **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa**

E no trabalho em língua portuguesa, a forma de trabalhar os textos encontra a sua justificação na formação recebida no âmbito do PNEP, reforçada por fundamentos científicos da psicologia:

Porque aa faz parte da, da própria atividade da leitura em si e da atividade de formação de leitores. Há um momento de pré-leitura, um momento de leitura e um momento de pós-leitura. (AEM1) **Autoridade formativa**

Esta é a idade em que eles 'tão a despertar precisamente para a compreensão inferencial, já trabalhámos a compreensão mais linear, a nível direto do primeiro ano, por exemplo, que era pergunta - resposta do texto, quando eles ainda tinham insegurança a nível da leitura e da escrita, a depois avança-se para níveis de compreensão superiores, digamos, mais complexos, trabalhando a reorganização e algumas questões (...) (AEM2) **Científicos/Finalidades do *curriculum***

Por entre a complexidade assinalada, encontramos uma linha condutora do discurso, da prática e da justificação apresentada pela professora Ana sobre a sua forma de trabalhar na sala de aula, que indicia a existência de uma teoria pessoal do "Ser Professora". Esta tem por base saberes de fontes diversas que se interligam e complementam para justificar a prática docente de Ana, como procurámos evidenciar, em que os saberes são importantes na procura do agir bem e de ser eficaz.

CASO 2 - A PROFESSORA INÊS

1.A construção da profissionalidade

Para a professora Inês, ser professora não foi uma decisão pessoal: *Eu, pessoalmente, eu fui para esta profissão porque surgiu a oportunidade de me candidatar ao Magistério Primário e o meu pai achou que eu devia aproveitar. Mas eu queria Direito. Ah, no entanto, fiz a vontade ao pai*[76]. Esta anuência refletiu-se na forma como viveu os primeiros anos de formação no Magistério e, consequentemente, na avaliação que faz da sua passagem por aquela instituição:

> *nos dois primeiros anos senti-me um bocadinho, sei lá, deslocada, porque era muito teórico e não gostava muito. Quando fomos para a parte prática de trabalhar com os alunos, foi quando as minhas médias subiram e eu reconheci que, de facto, o meu pai encaminhou-me muito bem porque eu gostava e sentia-me bem a trabalhar com as crianças.*

A crítica negativa ao excesso de formação teórica (Quadro 21), referida de forma contundente, parece ser mais uma expressão de incompreensão na primeira etapa da formação do que propriamente um reparo ao modelo de formação: *Eu depois na parte prática é que senti que, de facto, uma coisa correspondia à outra* [sobre a teoria] *e fazia falta.* Assim se compreende que esta professora considere como boa a sua formação: *No fundo, acho que a formação me deu orientações para que eu soubesse desenvencilhar-me nas situações*, com *professores bastante exigentes a nível da psicologia, da pedagogia, eram bastante exigentes e tivemos uma formação boa.*

O seu reparo vai para a ausência de formação no ensino da leitura e da escrita como a grande *lacuna* da sua formação: *Porque eu estagiei só com segundo e quarto ano e nunca tinha experimentado o primeiro ano e nem nunca tínhamos abordado formas de trabalhar a iniciação da leitura e acho que isso é uma lacuna muito grande.*

Contudo, o balanço final é predominantemente positivo (Quadro 22), pois Inês sente que a sua formação lhe deu as bases para se *desenvencilhar* perante as dificuldades e as situações inesperadas que a profissão docente lhe reservava. Disso é exemplo o que nos relata sobre a primeira vez que teve de ensinar a ler: *E correu bem* [o ter trabalhado com turma de 1.º ano], *o que eu posso concluir foi que a minha formação*

[76] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial IE1, sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação (IOB1 e IOB2), entrevistas de estimulação de memória (IEM1 e IEM2), ou sinopse (IS1 e IS2) será indicado.

inicial, apesar de não ter dado a parte prática da aprendizagem da leitura, não é? eu tinha algumas bases que permitiram que eu tivesse esse sucesso.

Quadro 22 – Apreciação da formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Positiva	Bons professores	1
	Formação boa e exigente	4
	Ligação teoria/prática	2
Total		7
Negativa	Demasiado teórico	2
	Lacunas em metodologias e didáticas do ensino da leitura	1
Total		3

Inês assumiu como sua a motivação para a docência e, com 20 anos de serviço, é uma professora que investe na profissão, em particular na sua formação, com a obtenção da licenciatura, através da frequência do Curso de Complemento de Formação em Ensino do 1.º Ciclo, e da frequência do mestrado na área da educação, que está prestes a terminar. Com a formação, procura respostas *onde eu sinto que tenho mais dificuldade.* (…) *Nunca fui fazer formação para encher o currículo, mas, sim, aquela que eu achava que me ia ajudar mais qualquer coisa.* (…) *tenta-se sempre ir descobrir ajuda nalguma coisa.* (Quadro 23)

Quadro 23 – Formação contínua

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Por iniciativa própria	Necessidade de formação	3

Na formação que procurou, uma das dimensões que valorizou foi a partilha e a aprendizagem com colegas (Quadro 24): *A nível de formação, a nível de partilha com os colegas, acho que sempre trabalhei nessa linha importante.* Os saberes transmitidos, partilhados e refletidos com colegas são sentidos como uma forma de encontrar soluções/respostas para as situações de sala de aula, "certificadas" pela prática quanto à sua eficácia: *Mas, de facto, o refletir com colegas muitas vezes, o trabalhar com colegas, e eu sempre quis partilhar sempre as minhas coisas e querer que os outros partilhassem comigo para eu sentir que, de facto, 'tava a fazer alguma coisa que era importante ou não.* Procurar a ajuda de colegas foi *sempre* uma prática sua, a par do trabalhar com colegas como forma de aprender a "Ser Professora".

Quadro 24 – Fontes de aprendizagem

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Aprendizagens proporcionadas por colegas	Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas	2
M	Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajuda de colegas	1
Total			3
Aprendizagens feitas em outros contextos	Contextos educativos	Biblioteca da escola	1
Total			1

Marcante na vida desta professora foi a experiência enquanto coordenadora da biblioteca da escola durante 10 anos, que se reflete nas suas conceções e práticas educativas, como por exemplo: a) na importância dada ao desenvolvimento de competências de pesquisa nos seus alunos, se bem que a obrigando a repensar a sua abordagem para a situação em sala de aula: *E então é uma das minhas preocupações. Se calhar, eu sinto algumas limitações porque eu trabalhei num trabalho de pesquisa no âmbito… na biblioteca, mas de outra forma, não é?* ; b) na valorização do papel dos pais na escola e na educação dos filhos:

> *o envolvimento dos pais é uma, é uma, uma atividade que quero fazer com os pais porque já o fazia na biblioteca escolar* (…). *E, se calhar, é educativo mesmo para os pais, para eles perceberem que é muito importante contarem histórias aos filhos em casa, que nós pensamos que aquilo é uma perda de tempo, é um bocadinho, é mimo e não sei quê, mas não é, é muito importante e pode ser marcante para a leitura para o futuro.*

Quadro 25 – Ser professora o que mais contribuiu

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Globalidade das experiências vividas como professora	Experiências vividas	1
Conceção pessoal de "ser professora"	O que deseja ser	1

A confluência de fontes e contextos de aprendizagens no "Ser Professora" de Inês está clara nas suas palavras: *Eu digo muitas vezes que eu sou o resultado de muitas pessoas com que me cruzei, eu sou o resultado de muitas pessoas que cruzei e de muitos livros que li e de muitas coisas que eu fiz e que me ensinaram a fazer. Eu só sou isso!* Assim como a urgência de mais formação, mais conhecimento, na procura do que é para si "Ser Professora": *Mais aquilo que eu quero ser, não é?* (Quadro 24).

Mas se as suas funções de coordenação da biblioteca são sentidas como uma mais-valia enquanto professora, são, também, a fonte das grandes dificuldades encontrada na retoma do trabalho com uma turma, em situação de sala de aula, ao fim de 10 anos (Quadro 26), obrigando-a a encontrar estratégias adequadas àquele contexto, de que é exemplo o trabalho de pesquisa: *Se calhar, esse tratamento mais com pessoas fazia-se depois na sala de aula. E agora sinto um bocadinho essa dificuldade e ainda estou a tentar, mas é uma das áreas que quero apostar bastante. Mas sinto alguma dificuldade.*

Quadro 26 – Importância da experiência profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Pela falta de experiência	No início da atividade docente	1
	Após vários anos sem turma	4
Pela aprendizagem com a experiência	Ao lidar com turmas difíceis (comportamento e aprendizagem)	7
	Ao gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes	4
	Ao ensinar	3
	Ao desenvolver a criatividade e iniciativa	7

Mas também, e principalmente, a gestão do comportamento dos alunos no espaço da aula:

> (…) *e a dificuldade maior que senti agora, passados estes anos todos, e provavelmente será uma dificuldade, não sei se anteriormente era assim, mas a nível de regras dentro da sala d'aula* (…)
>
> *Esta gestão de comportamentos e de regras de sala d'aula, para mim, é bastante difícil, eu até digo muitas vezes que tenho que ser mais… o termo cruel é muito difícil, é muito pesado, mas é quase isto. Aaa, acho que tenho que ser um bocado cruel porque eles, as crianças, não me, não atendem àquela… não, nós pedimos silêncio e vamos estar tranquilos e vamos começar a trabalhar, mas aquilo é momentâneo, passa logo a seguir.*

Para resolver esta situação, aplicou estratégias diversificadas, mais ou menos criativas, as quais nunca resolveram definitivamente o problema, mas apenas funcionaram durante algum tempo, o que a obrigou a uma procura constante de novas respostas:

> *Ah! E tentei abordar estratégias… já utilizei diversas estratégias. Desde o início de Setembro… então, nos primeiros quinze dias de Setembro, foi mudança de estratégia dia a dia, acho eu.*

Depois, vi que a coisa não funcionava e eu não gosto muito da rotação das bolinhas vermelha, verde e amarela, quis fazer doutra forma.

Primeiro, eu tinha as mesas em U e acho que aquilo era muita barulheira, e depois eu não conseguia, até porque não consigo trabalhar com muito barulho dentro da sala, e então tentei pôr as mesas em grupo e haver um porta-voz em cada grupo. E funcionou durante uns tempos, não é?

As dificuldades sentidas no regresso ao trabalho com a turma são resultado da perda de experiência em diversos domínios, quer ao nível da gestão e organização da sala de aula, e em particular no controlo dos comportamentos, quer nas estratégias de ensino em que a perda de rotinas seguradoras foi particularmente sentida. O retomar das atividades docentes foi para Inês, de certa forma, um novo início da profissão, pois, em 10 anos, a forma de estar dos alunos mudou, bem como os seus interesses e motivações. Há que adequar e encontrar novas respostas para coisas "antigas" e, também, para implementar práticas trazidas da sua experiência na biblioteca.

Indicam-se as situações mais desafiadoras e construtoras de conhecimento por si referidas:

- Trabalhar com turmas difíceis quer a nível de comportamento, quer a nível de aprendizagem:

  Foi uma turma muito problemática e o quadro que me pintou logo à entrada foi dramático. (…) *foi muito difícil, mas foi uma turma que me marcou imenso pela positiva porque eram crianças muito problemáticas, não queriam aprender, era negação constante, e eu não sei se fiz grande trabalho com eles, sei que consegui trabalhar com eles dentro de uma sala de aula sem fugirem da sala, como diziam que fugiam.*

- Ensinar:

  E eu é que sempre tive uma grande vontade de perceber se, de facto, eu conseguia colocar uma turma a ler e arrisquei muito no início logo da minha profissão. (…) *E, de facto, o diretor perguntou-me se eu não estava a arriscar demasiado porque era uma, uma profissional que tinha começado há pouco tempo, e eu disse* [que] *era esse risco mesmo que eu queria correr, que queria ver até que ponto conseguia mesmo trabalhar, se tinha essa vontade, de certeza que ia dar o meu melhor. E deixaram-me fazer. E correu bem.*

- Inventar e construir jogos para trabalhar a matemática:

(…) *porque eu, pessoalmente, não sou muito … não gosto muito da matemática… não sei se posso dizer não gosto muito, porque é assim: eu nunca tive foi grande apetência para a matemática, mas tenho muita vontade de perceber como é que as coisas funcionam e como é que transmito esse conhecimento para que os outros percebam que isto é fácil e é engraçado, e é bonito, mas gosto de, de entender essa parte para poder transmitir aos meus alunos e é uma das grandes preocupações que eu tenho com a matemática.*

- Gerir ritmos de aprendizagem diferentes:

  Aa, eu gostava, eu não sei dizer porque eu entusiasmo-me sempre quando trabalho com turmas. Há uma turma que me marcou… gostar não sei se é o termo gostar, mas marcou-me imenso, uma turma que trabalhei em Vila Real de Santo António, catorze miúdos… Catorze miúdos, todos repetentes. E tinha dois do Casal Ventoso de Lisboa.

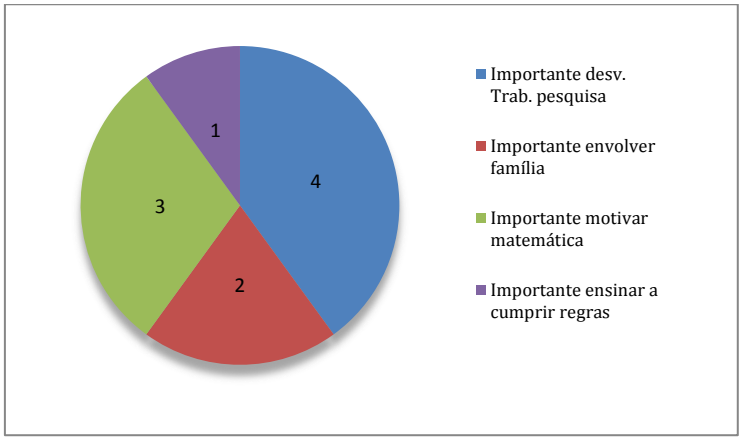
As conceções desta professora sobre o ensinar refletem o seu trajeto pessoal e profissional, de que se destacam a valorização do trabalho de pesquisa realizado pelos alunos, do envolvimento da família na escola e nas atividades escolares dos seus educandos, do ensino da matemática e do ensinar a cumprir e a respeitar regras.

O relevo dado em diversos momentos da entrevista, ao ensino da matemática decorre da sua própria vivência enquanto aluna. Esta experiência pessoal leva-a a procurar formas de a ensinar que combatam a conotação negativa associada à disciplina, mediante o recurso a jogos e atividades com uma dimensão criativa:

Eu, pessoalmente, a nível de matemática, eu ganhei um bocadinho de aversão (não é bem aversão, mas, pronto, o termo, a força das palavras às vezes não nos ajudam), mas ganhei assim um bocadinho de aversão à matemática só a partir do oitavo, nono ano e acho que, quando foi a acumulação de matérias, eu comecei a distanciar-me um pouco, mas eu lembro-me do ensino básico, eu a tabuada, por exemplo, eu aprendi-a no primeiro ciclo, eu nunca mais esqueci!

A nível de conteúdos é como disse, a matemática é uma das minhas preocupações. Mas tento sempre dar a parte lúdica da matemática para eles entenderem que aquilo é um jogo, aquilo não é… é descobrir, é, eu costumo dizer-lhes que "Vamos descobrir" ou "Vamos concentrar e vamos descobrir o que é que aqui está" e tentar estratégias, por exemplo, de cálculo, quando têm continhas para fazer, explicar-lhes que aquilo só tem dez, nove dígitos diferentes e que depois é só uma questão de fazer os jogos com a cabecinha e chegamos lá e eles… é assim que eu tenho tentado dar a matemática.

Gráfico 11 - Conceções pedagógico-educativas



Não é de admirar que as propostas para a formação inicial (Quadro 27) se centrem no ensino da matemática e da língua portuguesa: *É, acho que essas duas áreas são essenciais* [didática da matemática e do português]. A área das expressões é para esta professora uma vertente em que se deve apostar mais na formação dos futuros professores do 1.º ciclo, como forma de trabalhar a forma de estar dos alunos na sala de

Quadro 27 –Apostar na formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Nas áreas de formação	No ensino da matemática	3
	Na área das expressões	3
	Na formação em metodologias e didáticas de ensino	2

aula e o seu comportamento em diversos contextos:

> *Porque a nossa preocupação vai muito para a parte mais da matemática, mas acho que essa parte das expressões faz muita falta e cada vez mais. Porque os nossos alunos, acho que precisam mesmo de educar o corpo, começar a comportar*[-se], *mas não através das regras que nós impomos, uma educação corporal de postura, de estar com os outros, de saber o que é que é um gesto desagradável para eles e para os outros, e passa tudo pela área das expressões e que nós muitas vezes não damos prioridade a essa área.*

As suas prioridades estão presentes no projeto curricular da turma (Quadro 28). Este projeto foi elaborado pela professora que no ano anterior lecionava a turma e já integrava focos de atenção de Inês, como a primazia à importância da leitura e a necessidade de envolver as famílias. Dos ajustamentos feitos ao projeto curricular de

turma inicial constam a *definição de mais algumas atividades e de alguns objetivos que queríamos atingir este ano*, com destaque para o trabalho na área das tecnologias (trabalho com o computador Magalhães) e a implementação do PIT – Plano de trabalho individual -, *porque no primeiro ano é um bocado difícil implementar* (…), *mas acho que no segundo ano já se consegue.*

Quadro 28 – Sobre o projeto curricular da turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Orientações gerais	Objetivos comuns	1
	Projetos específicos a cada turma	1
Especificidade do projeto da turma	Ajustamentos ao projeto elaborada pela professora anterior	5
	Trabalhar as tecnologias	3
	Trabalhar a leitura	2
	Envolver a família no trabalho escolar dos filhos	4
	Implementar o plano Individual	1

O trabalho com o Magalhães não se limita a ser um fim em si, mas é visto, igualmente, como um meio para chegar até às famílias. O objetivo da professora Inês é *fazer um blogue da turma, envolver os pais nisto e tenho uma mãe que é professora e que está ligada à informática, é professora no ensino da informática, então eu estou a tentar agarrar por aí.*

2.Imagem da profissão

Há semelhança das suas colegas, para Inês, o trabalho de professor do 1.º ciclo do ensino básico é importante e *É uma tarefa difícil e cada vez com mais responsabilidade*, não reconhecido pela sociedade, mas também por colegas suas, que desta forma reforçam a visão depreciativa do cidadão comum (Quadro 29):

Quadro 29 - Imagens da profissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Pouco reconhecida socialmente	Pouco reconhecimento social	2
Desvalorizada pelo corpo docente	Desvalorizada pelos próprios professores	1
Papel social importante	Importância do 1.º ciclo	1
Profissão exigente	Difícil trabalhar nas escolas	1

Mas eu, entrando por essa área, eu perco-me um bocado porque eu dou muita … dou muita importância ao papel que desempenhamos na sociedade.

Apesar dos professores cada vez se preocuparem em divulgar cada vez mais o que fazem para que os outros percebam a tarefa que estamos a fazer e o quanto é importante, acho que cada vez está mais desvalorizada a profissão de professor.

(…) e acho que é bastante importante e que a desvalorização da nossa profissão não é só feita pelo exterior, mas sim pelos profissionais.

3.Ser professora: "da janela aberta ao mundo" ao "'mundo a entrar pela janela"

Como vimos, a entrada de Inês na profissão resultou de um desejo do pai que depois se transformou num assumir pessoal do projeto pelo "gosto em trabalhar com crianças", o qual esta professora associa ao sentido de missão. É o que encontramos no discurso de Inês a propósito da forma como se via no início da profissão: *uma sonhadora* que *achava que mudava o mundo,* com a missão de *ser responsável pela sociedade que iria…viria daqui a uns anos* (Quadro 18). Um idealismo e sentido de missão que, ao fim de vinte e um anos de trabalho docente, deu lugar a uma visão mais consentânea com a vida real: *Mas eu ainda sou* [sonhadora], *mas já não sou tanto. E tenho muito bem os pés assentes na terra.*

Outro aspeto se destaca da visão de si como professora no início da profissão e atualmente: se inicialmente ser professora significava *uma janela aberta para o mundo,* agora significa *um mundo a entrar pela nossa janela.* Estas afirmações, no nosso entender, comportam significados diferentes e opostos, vejamos:

- Ser *uma janela aberta ao mundo* manifesta a vontade de ir ao encontro do mundo, de alguém que se abre ao e para o mundo: a jovem professora impõe-se ao mundo. Uma conceção de professora consonante com o espírito de missão e a crença na capacidade de mudar o mundo que Inês apresenta de si, na fase inicial da profissão.
- Ser *um mundo a entrar pela nossa janela* expressa não o ir ao encontro do mundo em missão, mas um mundo que entra pela janela, entra no espaço privado do "lar" (a professora) e se lhe impõe. Aqui, a visão realista substitui a idealista, num claro reconhecimento de que, mais do que "mudar o mundo", ser professora *é sobretudo uma tarefa de* ***semear*** *com sabedoria, tendo em conta que se aprende com aquilo que se ensina,* num *desafio constante.*

Quadro 30 – Perceção de si como profissional

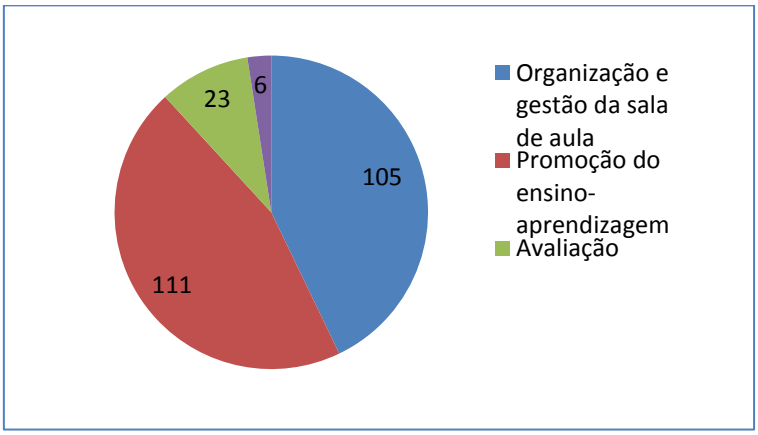
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METÁFORA
Início da profissão	Idealista	Mas quando acabei, eu vinha cheia de energia como todas as pessoas, não é? E, como é que eu hei de dizer… era **uma sonhadora**. Era **uma sonhadora**. (…) mas eu era bastante **sonhadora** nessa altura e achava que mudava o mundo, mas era próprio daquela idade, provavelmente, também. Ser professora naquela altura era a missão mais importante do mundo, era o maior desafio de sempre ao qual me propunha. Ser professora era **como uma janela aberta para o mundo.**
	Missão	E mas que tinha, eu tinha consciência que era uma grande missão o ser professora. Uma grande responsabilidade e que era uma pessoa que, no futuro, ia ser responsável pela sociedade que iria…viria daqui a uns anos. Senti logo essa responsabilidade assim que saí……Às vezes, nós nunca refletimos sobre isso, não é?
Atualmente	Realista	Mas eu ainda sou [sonhadora], mas já não sou tanto. E tenho muito bem os pés assentes na terra.
	Aprender	Ser professora é uma tarefa de descoberta da disposição natural de cada um dos alunos, é sobretudo uma tarefa de **semear** com sabedoria, tendo em conta que se aprende com aquilo que se ensina. Ser professora é como **um mundo a entrar pela nossa janela.** É um desafio constante.
	Sobrevivência	É como um **rio** que perdeu o seu curso natural e **que tenta encontrar**, na sociedade atual, **um leito calmo e sereno.**

Ao arroubo da juventude sucede a maturidade do reconhecimento do trabalho com uma realidade educativa escolar complexa, cada vez mais difícil, e de uma profissão definida e delimitada por cânones ideológicos, políticos e institucionais que, mais do que mudar o mundo, se preocupam em controlar e garantir o estado da situação. Este sentido está subjacente no reconhecimento implícito de que ser *É como um rio que perdeu o seu curso natural e que tenta encontrar, na sociedade atual, um leito calmo e sereno.* Digamos que, na construção do "Ser Professora", Inês se debateu com rápidos e obstáculos rochosos que a desviaram do curso natural, que acreditava iria ser o seu no início da caminhada profissional: mudar o mundo revelou-se uma luta impossível e angustiante. Agora, procura um "leito calmo e sereno", onde possa ensinar sem grandes sobressaltos: um redefinir do Eu profissional, que possa ser vivido de forma gratificante. Quiçá, mesmo uma estratégia de sobrevivência neste seu regresso ao trabalho na sala de aula, após dez anos de trabalho de coordenação na biblioteca da escola.

4. A professora na sala de aula

A observação do trabalho[77] de Inês na sala de aula revela que a sua ação se centra, maioritariamente, em atividades de promoção de ensino-aprendizagem (111) e de organização e gestão da sala de aula (105), seguindo-se as ações no domínio da avaliação (23) e da promoção da formação pessoal e social (6) (Gráfico 12)

Gráfico 12 – Atividades desenvolvidas na sala de aula



Seguindo o plano estabelecido para a aula, e devidamente indicado no quadro, a professora Inês desenvolve o seu trabalho orientando-o para a promoção do ensino-aprendizagem. Para que isto seja possível, consagra muito do seu desempenho e esforço à organização e gestão do espaço sala de aula (Gráfico 13), a dois níveis:

- Indicando tarefas e regras:

  Quem já terminou as pinturas vai abrir o livro de matemática e vão fazer os exercícios da página 26. Quem termina os exercícios coloca o livro na secretária para eu corrigir. (IOB1)

  Quem não acabou, fica a acabar….Quem acabou passa este problema, quando terminarem, vão ali para trás fazer comigo um jogo sobre animais. (IOB2)

[77] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (IOB1 e IOB2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - IE1-, entrevistas de estimulação de memória - IEM1 e IEM2- ou sinopse - IS1 e IS2) será indicado.

Há meninos que já terminaram tudo e já estão no PIT. Agora, a Marta vai recolher os cadernos de Matemática. Quem não terminou acaba em casa. Quem terminou tudo, o TPC é livre (alunos regozijam-se). *Agora, vamos arrumar tudo para fazer o balanço da aula.* (IOB1)

- Procurando criar um ambiente favorável à aprendizagem mediante o controlo dos comportamentos na sala, do ruído e fazendo cumprir regras:

Atenção, há barulho na sala de aula. (IOB1)

Bate com objeto na mesa para colocar ordem na sala. (IOB2)

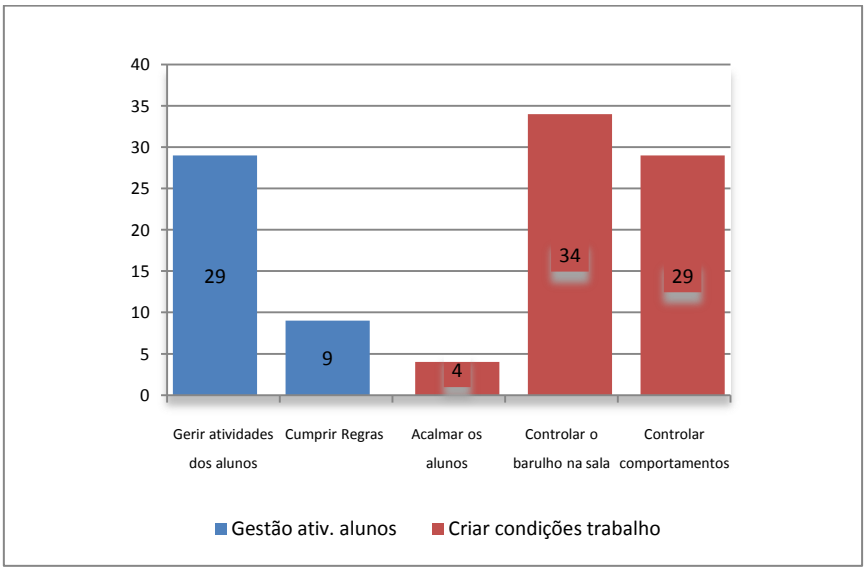
Envia alguns alunos para a bancada [de castigo]. (IOB2)

Espera que há um rebuliço ali no lado direito. Guarda os materiais, Filipe. Então? (IOB2)

Falando num tom de voz mais alto, manda calar os alunos que não colocaram o dedo no ar e pede para respeitar os colegas que estão a apresentar. (IOB2)

Inclusive, destina o reinício da aula, após o intervalo, a uma atividade que contribua para acalmar os alunos, preparando-os para o trabalho que se segue: *Enquanto bebem o leite, eu vou ler o capítulo do Feiticeiro de Oz que ontem não tivemos tempo. Respirar fundo quem está muito aflito com as corridas.* (IOB1)

Gráfico 13 – Atividades de organização na sala de aula



Fazer os alunos estar de forma adequada na sala de aula, ou seja, não andarem sempre levantados e a conversar, interferindo no seu trabalho e no dos colegas, é para esta professora uma preocupação e, como já vimos anteriormente, uma das suas dificuldades, o que a tem levado a intervir de formas diversas:

- Com a implementação de estratégias diversas, já aqui referidas, como a criação de grupos, a avaliação do comportamento com base na atribuição de "bolinhas de cor diferente".

- Com a introdução do diário de turma

> (…) *e outra estratégia é o diário de turma, eu não aceito reclamações, têm que escrever no diário de turma e depois, no fim do dia, lemos o diário de turma e conversamos sobre aquelas situações. (IE*)

- Com a implementação do trabalho de PIT

> *Quando nós chegámos à avaliação do período, eles já entendiam que aquele momento* [de trabalho no PIT] *não era só para fazer desenhos e que tinham que assumir que não tinham cumprido o plano. Então, gradualmente, essa turma foi começando a trabalhar e a perceber que naquele momento podiam pedir ajuda à professora e que podiam pedir ajuda a um colega e não sei quê, e então, gradualmente, eles foram começando a trabalhar, respeitar regras e, no fim do ano, eu verifiquei que era um grupo que conseguia sair à rua como grupo, estar num, por exemplo, fomos para o jardim, comemos lá todos juntos, tivemos ali com miúdos civilizados. (IE*)

A pertinência do trabalho ao nível dos comportamentos é, aliás, apresentada como uma necessidade nesta turma e um dos objetivos a atingir, a par do trabalho que desenvolve para os ensinar o estipulado em termos curriculares. Efetivamente, nas aulas observadas, e apesar das constantes chamadas de atenção e de alguns alunos terem sido postos de castigo, continuou a ouvir-se conversar na sala. Este é um facto ocorrido nas aulas observadas de todas as professoras.

Sublinhe-se que a relação entre as duas partes é de grande cordialidade, e a interação decorre com grande à vontade. Os alunos dirigem-se à professora sempre que sentem necessidade, quer pedindo a palavra, quer pedindo ajuda ou, simplesmente, indo ter com ela. Os alunos tratam a docente por "professora", num claro reconhecimento da diferença de estatuto.

Quadro 31 – Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Contexto social e familiar	Meio social dos alunos	2
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Capacidades da turma	3
Comportamento	Aprender a cumprir regras	4
Total		9

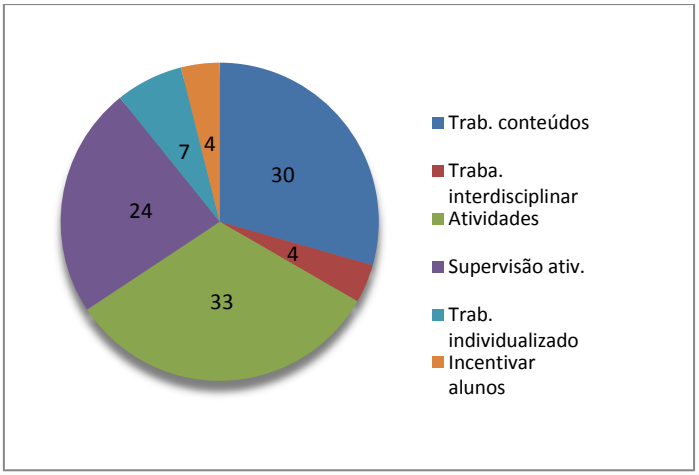
As suas expectativas quanto ao rendimento escolar dos alunos são boas, mas está consciente de que os alunos não se encontram todos ao mesmo nível, revelando que os conhece bem, as suas dificuldades e potencialidades (Quadro 31):

> *Metade, pode-se dizer que se calhar metade da turma é muito boa, depois a outra metade divide-se em duas partes, mediana, mediana assim um bocadito fraquita, mas tem um grupinho de quatro, cinco, seis alunos que estão muito fraquinhos.* (IE)

> *Mas que tenho grandes expectativas em relação a eles, porque são crianças que só precisam de mais tempo para amadurecer e acho que é uma questão de tempo e que eles conseguem também chegar lá.* (IE)

As atividades de promoção do ensino-aprendizagem realizadas na sala de aula desta professora apresentam um cariz multifacetado e complementar, entre o trabalho liderado pela professora e o trabalho realizado de forma autónoma pelos alunos. Aliás, olhando para o gráfico 14, verificamos que Inês se centra no trabalho de conteúdos, complementado por um conjunto de atividades de suporte e consolidação, a maioria das quais realizadas de forma autónoma pelos alunos, mas supervisionadas pela docente.

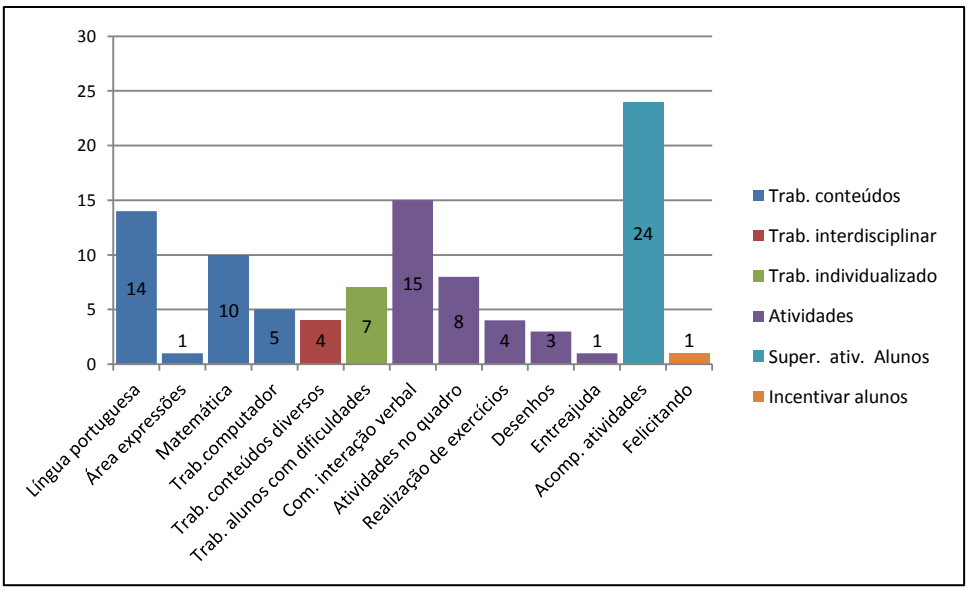
Gráfico 14 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem



O gráfico 15 dá-nos uma ideia mais precisa das características do trabalho desenvolvido por Inês na aula com os alunos. Os conteúdos de matemática e de língua portuguesa são sempre trabalhados de forma interativa, com diálogo professora/alunos e depois objeto de exercícios por parte dos alunos, no quadro, no caderno e de seguida corrigidos no quadro, dando lugar à realização de ditados, elaboração de textos, resolução de problemas:

> *Há meninos que ainda não saíram do título! Quem acaba o texto… Quem acaba o texto tem que fazer o seguinte: selecionar o texto, sombrear o texto todo, e lá em cima tem três quadradinhos* (desenha no quadro) *eu quero o justificado; depois vão à letra Century Gothic, tamanho 12. Mas ainda há mais… Em cima, temos um botãozinho que tem o espaço do texto – 1,5. Vamos ver quem faz sozinho.* (IOB1)
>
> *Vamos fazer como ontem com o relatório da viagem: ideias ordenadas, colocar os sinaizinhos que aprendemos.* Fala sobre o ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas, relembrando como se utilizam e dando exemplos. Vai perguntando aos alunos. (IOB2)
>
> *Temos o quê?... Três unidades! E aqui?... Décima. E como é que se representa treze* Vai fazendo representações diversas de ábaco no quadro e vai fazendo perguntas aos alunos. (IOB2)
>
> Vai ter com os alunos que terminaram e estão na zona de copa [a fazer um jogo/área de expressões] e pede a um aluno para pensar num animal e depois dar "pistas" para os colegas adivinharem qual é. (IOB2)

Gráfico 15 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem



Segundo a própria professora (IOB1), apesar de ter um plano de trabalho a cumprir na aula, sempre que *considera oportuno muda e/ou introduz algo*, por exemplo, numa das aulas observadas, Inês, no decurso de algumas atividades, introduziu conceitos novos *porque vinha a calhar, e dessa forma vai já introduzindo matéria nova, só para referir; mais tarde, logo se vai trabalhar essas questões*.

Em língua portuguesa, sempre que pode, Inês socorre-se do trabalho de texto de um aluno para, juntamente com a turma, corrigir os erros, a estrutura, trabalhar o vocabulário. Igualmente incentiva o trabalho de cooperação e entreajuda, solicitando que um aluno mais adiantado ou que já tenha terminado a tarefa ajude um colega mais atrasado ou com mais dificuldade: na secretária da professora, uma aluna mais atrasada tem a ajuda de um colega que já terminou e que lhe vai ditando um texto. (IOB1)

Vejamos alguns exemplos do trabalho desenvolvido na categoria de atividades de promoção do ensino-aprendizagem:

- Comunicações: uma aluna mostra aos colegas uma espécie de "caleidoscópio" e mostra como se faz para ver. Relata o que se vê aos colegas, respondendo a perguntas da professora. (IOB1)

- Exercícios: Professora dita texto de manual: *"A Beatriz e o Luís". Vamos deixar uma linha em branco e escreve-se na outra linha: Um dia, o Luís e a…* (Continua a ditar). (IOB1)

- Interdisciplinaridade: No final da leitura da história da formiga, a professora fala sobre a formiga: que tipo de animal, meio em que vive, como se deslocam, qual a casa da formiga, como vivem (isoladas ou em grupo), como é que trabalham, para quê [diálogo professora / aluno]. (IOB2)

  [a propósito de uma leitura]: *O que é reproduzir?* Alguns alunos dizem que não sabem, uma aluna acerta - *"como se nasce".* Fala-se sobre isto, referindo os seres que nascem dentro da *"barriga da mãe"* e os que *nascem de ovos.* (IOB2)

- Atividades no quadro*: Agora como é que se representa?* Aluna concretiza e professora pede: *Agora representa o número cento e dez.* (IOB2)

- Trabalho com o Magalhães: *Ponto final, terminou. Não precisa entregar. Agora ninguém escreve mais nada. Agora vão copiar o vosso texto para o Magalhães.* (IOB1)

- Supervisão do trabalho dos alunos: Professora circula entre os alunos para ver os exercícios de matemática; corrige e explica. (IOB1)

- Felicitar os alunos: *Parabéns aos meninos que estão a acabar a tarefa.* (IOB1)
  Há meninos que descobriram as coisas todas da matemática. Muito bem. (IOB1)

A realização de "atividades de comunicação" no início da aula é uma prática que ocorre também nas suas aulas, permitindo aos alunos partilhar com os colegas histórias, objetos e acontecimentos que são importantes para eles. A professora Inês acompanha estas comunicações, retificando as leituras, fazendo perguntas ao aluno nessa situação e, sempre que oportuno, aproveita para trabalhar questões de conteúdo curricular ou de trabalho de valores e atitudes. Este último aspeto é alvo de atenção particular de Inês que procura, sempre que pode e é adequado, desenvolver ações no sentido de trabalhar a formação pessoal e social dos seus alunos, o que referiu desde logo na entrevista:

> (…) *e, então, queria tentar que eles percebessem que estavam na sala d'aula, tínhamos que ter respeito a algumas regras e, então, fiz uma aula de formação cívica, trouxe um cartaz com o mundo, que vivemos todos juntos e depois, para vivermos todos juntos, cada um tem que participar, tem que colaborar, tem de dialogar e eles entenderam… Eu julgo que eles entendem todas essas necessidades que temos de viver juntos e cumprir essas regras.* (IE)

Na observação do seu trabalho na sala de aula, tivemos oportunidade de verificar intervenções neste sentido por parte da professora:

> *Atenção, odeio é uma palavra muito forte, "eu não gosto" está bem……"* (IOB1)
>
> Professora relembra os cuidados a ter quanto se tem alguma coisa emprestada, que não é pertença dos alunos. (IOB1)
>
> *Hugo, ela não leu para raparigas e rapazes?!*
> A: *"A Branca de Neve" é só para miúdas. Ela é uma menina.*
> P: *Então há histórias para raparigas e para rapazes?*
> A: *Eu gosto da história, mas acho que é só para meninas.*
> P: *Porquê?*

P: (…) *Um escritor quando escreve uma história está a pensar que é para meninos ou meninas?*
O diálogo professora-alunos continua sobre esta questão, questionando-se sobre a existência de personagens só femininas.
Pois, ele quer é escrever uma história. (IOB1)

A professora repete a leitura da aluna: *Somos todos iguais?*
A: *Não!*
P: *Pois, somos diferentes e podemos ter opiniões diferentes, como há bocado. Mas as histórias são escritas para todos.* (IOB1)

A avaliação (Gráfico 16) apresenta um triplo objetivo - avaliação das aprendizagens de conteúdos, estratégia para gerir e controlar os comportamentos dos alunos, e responsabilização dos mesmos pelos seus atos:

Agora, como combinei com os pais, hoje vamos fazer a avaliação mensal de estudo do meio. Durante a semana, levaram o livro para estudar. O que é que estudaram? João, que estudaste? (IOB1)

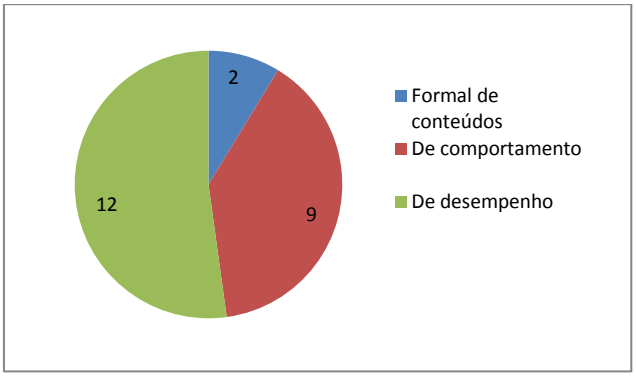
Estou a ficar cansada de dizer. A partir de agora, estrela preta para quem falar sem necessidade. (IOB2)

Quem está a arrumar e a fazer ruído não ganha 5 estrelas! Bem, agora vou fazer a avaliação do comportamento. Professora, seguindo os nomes na ficha de avaliação do comportamento, vai colocando as estrelas e dialogando com cada aluno: *P perdeu uma estrela por estar a fazer barulho; O B.,4 estrelas, esteve a brincar durante a atividade com o Magalhães; O E. tem que melhorar uma coisa no refeitório, ele sabe o que é. O comportamento não é só o da sala de aula…* (IOB1)

No final de cada participação, os alunos fazem uma apreciação da mesma. Professora manifesta-se também. (IOB2)

Vou apontar aqui, na nossa folha de avaliação, quem cumpriu a tarefa, quem não cumpriu e perturbou e quem vai melhorar na próxima aula. Por ordem alfabética… (IOB1)

Gráfico 16 – Atividades de avaliação



Para poder trabalhar de forma individualizada, e tendo em atenção as suas necessidades, esta professora utiliza as seguintes estratégias com os alunos com dificuldades de aprendizagem que se encontram na sua sala:

1) Sentar estes alunos em mesas junto à sua secretária;
2) Aproveitar as atividades de trabalho autónomo realizadas pela turma, como o trabalho de PIT, para trabalhar com eles;
3) Trabalhar com estes alunos durante a realização dos testes de avaliação formal;
4) Trabalhar com eles no final da aula, quando esta já terminou (IOB1):

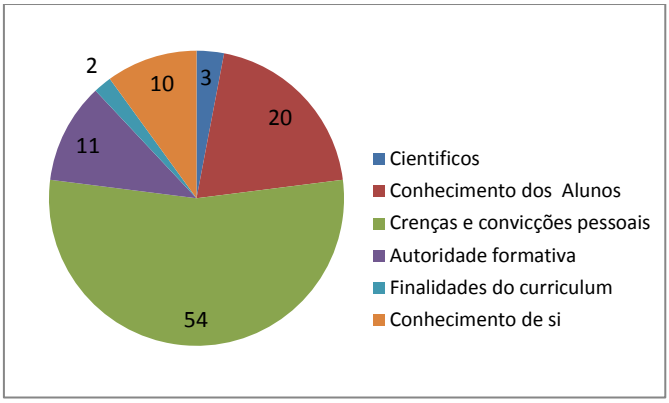
> Professora volta a sentar-se junto dos alunos com dificuldades para continuar a dar apoio, enquanto os restantes alunos pintam o seu desenho. (IOB1)
>
> [durante o teste] Professora dá atenção aos alunos da frente com alguma dificuldade (senta-se ao pé deles); ensina a escrever palavras, por vezes recorrendo a imagens e palavras afixadas nas portas do armário junto deles. (IOB1)

No que se refere aos recursos e materiais utilizados, esta professora socorre-se de uma diversidade deles: manuais escolares, construídos por si, material da escola e trabalhos de alunos (IOB1, IOB2, ISP1, ISP2).

5. Porque trabalha a professora desta forma

Quando questionada sobre o porquê[78] da sua forma de trabalhar na sala de aula, encontramos no discurso de Inês (Gráfico 17) uma incidência nas justificações sob a forma de crenças e convicções pessoais (54%), seguindo-se as justificações com base no conhecimento dos alunos, as justificações atribuídas a uma autoridade formativa (11%) e, por último, a justificações pelo conhecimento de si (10%). As justificações atribuídas aos fundamentos científicos (3%) e às finalidades do *curriculum* apresentam valores muito próximos e pouco expressivos.

Gráfico 17 – Justificação das práticas (%)



Das justificações que fazem apelo a crenças e convicções pessoais (Gráfico 18) destacam-se as explicações sobre o trabalho na sala de aula (48%), sobre a necessidade de motivar os alunos e desenvolver a afetividade (22%), sobre a educação escolar (16%) e sobre o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos (12%).

Para a professora Inês o trabalho que desenvolve com os seus alunos é norteado pela assunção de um princípio que considera fundamental ser alvo de atenção da escola: trabalhar os valores e os comportamentos junto das crianças que promovam atitudes de respeito, de colaboração e de entreajuda:

> (…) *e eu valorizo imenso a questão pessoal e então trabalho, trabalho sem querer.* (IEM1)

[78] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (IEM1 e IEM2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - IE1-, das observações - IOB1 e IOB2- ou sinopse - IS1 e IS2) será indicado.

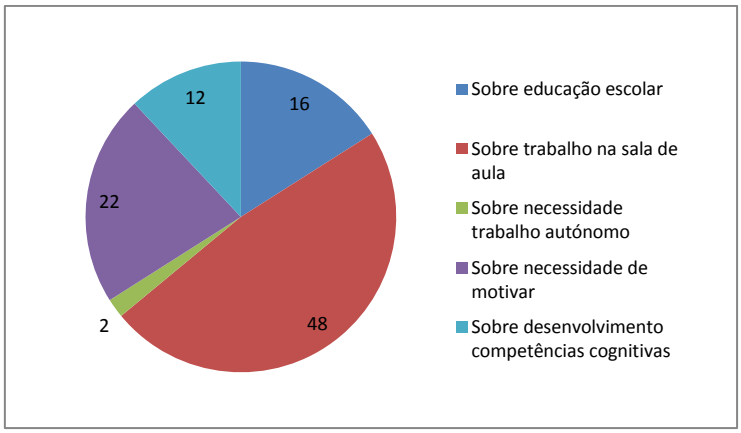
Porque crianças que não querem ajudar vão ser adultos que nunca vão ajudar. (IEM1)

(…) *mas eu julgo que têm que ser já trabalhadas* [para respeitar o outro] *para que eles não cresçam de outra forma mais incorreta, não é?* (IEM1)

Porque o ser competitivo não é passar por cima de ninguém, mas chegar à frente. (…) *Se for para benefício próprio ajudam, fazem tudo, se não for para benefício próprio, começam já estas questões e eu valorizo imenso a questão pessoal e então trabalho, trabalho sem querer.* (IEM1)

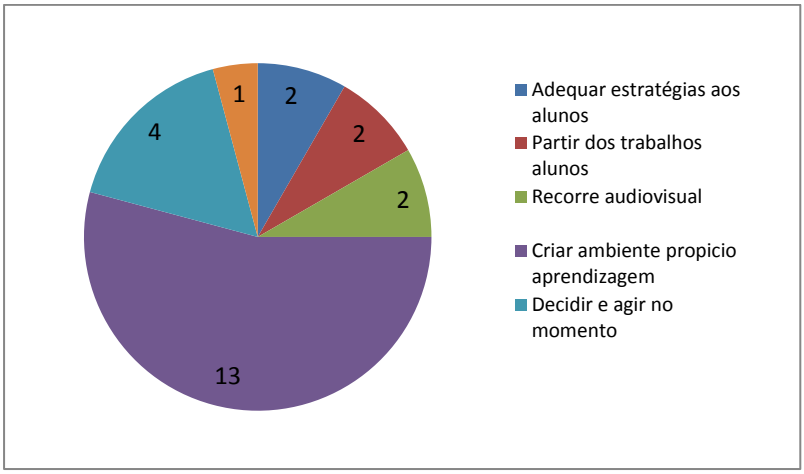
Quando eu lhe peço para ajudar alguém, 'Aai, mas é tão chato, ele não quer fazer'. (IEM1)

Gráfico 18 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)



Para compreender a convicção desta professora sobre a importância da educação escolar em termos da formação pessoal e social do aluno, que ela manifesta de forma clara e veemente num *eu valorizo e eu julgo*, há que ter presente o atual momento da vida profissional de Inês, de regresso ao trabalho com uma turma depois de 10 anos de trabalho de coordenação da biblioteca da escola. A perda de experiência de trabalho em sala de aula e o confronto com as novas características comportamentais dos alunos neste espaço, acentuam para ela a importância da formação pessoal e social dos alunos, o que vai atravessar as restantes justificações identificadas na categoria, em particular a que se refere às apresentadas para explicar a forma como trabalha na sala de aula e necessidade de motivar os alunos (Gráfico19).

Gráfico 19 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais – Sobre o trabalho na sala de aula



Olhando para as justificações apresentadas para explicar a sua forma de trabalhar na sala de aula, desde logo se destaca a crença de que, sem um ambiente de sala de aula adequado, tranquilo e não ruidoso é difícil aprender. Essa é também a razão pela qual, muitas vezes, a forma de trabalhar é decidida no momento, em função da reação e do comportamento dos alunos, bem como as estratégias adotadas:

a) Criar ambiente propício à aprendizagem

[com barulho e agitação] *julgo que eles não têm aproveitamento.* (IEM1)

E depois sinto que os alunos também estão a agitar-se demasiado e acho que é necessário fazer um ponto da situação para retomarem de novo um ritmo mais equilibrado. (IEM1)

Sem causarem, sem entrarem em exageros de falarem alto e se levantarem. (IEM1)

[sobre a estratégia de colocar dois a dois no trabalho com o Magalhães] *Apesar de terem que estar concentrados naquilo que estão a fazer, mas não, há conversas laterais, há muita agitação.* (IEM1)

(…) *porque se eu estou a dar parabéns a um, o outro também quer. Então, quando eu dou os parabéns, eles acalmam logo e todos querem os parabéns.* (IEM1)

[ao dar os parabéns aos alunos e registar o seu desempenho] (…) *e eles depois percebem que eu vou registar o nome deles, eles querem todos que eu registe o nome deles e mesmo, se eu não registo algum, eles fazem referência "Eu também me portei bem, tu não colocaste lá o meu nome." Porque todos querem, parece que aquilo é um prémio para eles.* (IEM1)

b) Decidir e agir no momento

(…) *ah! Surgiu-me no momento fazer um concurso a ver se eu conseguia acalmá-los.* (IEM1)

(…) *mas, no entanto, eles estão constantemente a interromper, então, nós temos que abreviar as coisas.* (IEM1)

c) Partir do trabalho dos alunos

[Porque trabalhou a partir de texto construído por alunos]…*e todos participam a dar opiniões, e é um trabalho com toda a turma, ah…* (IEM1)

[Porque trabalhou a partir de texto construído por alunos] (…) *e é com a colaboração de todos e todos enriquecem com essa estratégia.* (IEM1)

d) Adequar estratégias aos alunos

As estratégias são sempre com base no comportamento dos alunos, não é? Porque os que estão mais agitados tento sempre fazer par com alguém mais calmo, os que trabalham mais rápido tento colocar ao pé de alguém que tenha mais dificuldades… (IEM1)

e) Recorrer ao audiovisual

Porque acho que ainda seria mais interessante contar a história através de um projetor e aí faria uma exploração maior das formas, dos lados do triângulo, do retângulo. (IEM1)

(…) *a exploração seria maior se, de facto, tivesse o projetor, porque assim, com as imagens, também acaba por atrair o aluno.* (IEM1)

f) Construir textos e materiais

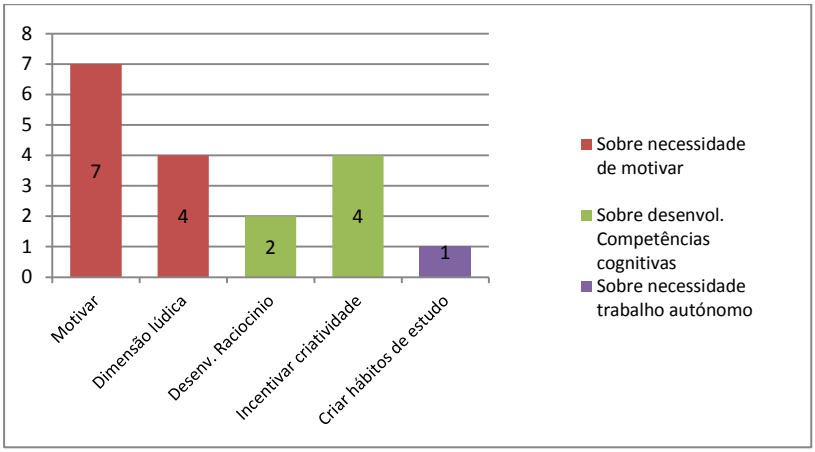
Este concurso, sim, fui eu que inventei. (IEM2)

O recurso não só ao manual, mas a outras fontes, como textos construídos pelos alunos, e a atividades cuja conceção e construção são da responsabilidade da professora já tinha sido observado (IOB1, IOB2) anteriormente.

No que se refere às restantes crenças manifestadas por Inês elas centram-se na necessidade de motivar os alunos, sendo a dimensão lúdica valorada, mas também no

desenvolvimento das competências cognitivas e no desenvolvimento da autonomia do aluno (Gráfico 20):

Gráfico 20 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação)



a) Sobre a necessidade de motivar os alunos: apostar na motivação e no carácter lúdico das aprendizagens.

Primeiro estimula, estimula, não é? (IEM1)

E então é sempre uma mais-valia para mim arranjar uma forma de captar a atenção deles, tanto no jogo como com imagens, e só não utilizei a estratégia de apresentar no… como é que se chama, projetor, porque não tenho projetor disponível, não é? (IEM1)

[sobre os concursos] *Porque é uma forma de trabalharmos conteúdos de forma estimulante* (…) (IEM2)

Sim, sim. Principalmente a matemática, preocupo-me imenso em entusiasmá-los porque sei que socialmente a matemática está sempre na mó de baixo, não é? (IEM2)

Sim, sim, mas desde o início, desde que iniciei a minha profissão tive sempre a perceção de que trabalhar dessa forma [lúdica] *com as crianças.* (IEM1*)*

"E então acho que esta forma [lúdica] *de abordar as questões, tanto de matemática como de qualquer área, através de uma história capta muito melhor a atenção.* (IEM1)

b) Sobre desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos: trabalhar a criatividade e o raciocínio.

(…) *e acho que o trabalho de texto é rico nesse sentido* [por incentivar a criatividade]. (IEM1)

Porque acho que é a parte artística que as crianças devem trabalhar e a que está mais, estão mais despertas para, e e devemos mesmo explorar a parte artística das crianças. (IEM1)

De facto, o tangram foi para trabalhar não só as formas geométricas além da matemática, como também a forma deles se concentrarem, de verem as formas e descobrirem e também de jogar com a criatividade. (IEM1)

(…) *passa por e também porque era uma atividade que ia estimular o cálculo mental, a rapidez* (…) (IEM2)

(…) *nós fazemos sempre um concurso ou da tabuada ou de cálculo mental*. [tirar partido da competitividade da turma]. (IEM1)

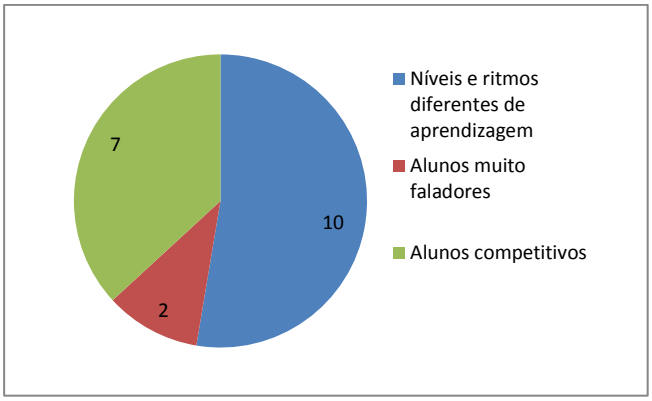
Esta última afirmação refere uma atividade que foi pensada para desenvolver o raciocínio dos alunos, mas o facto de se tratar de um concurso remete para o conhecimento que Inês tem da prevalência de um comportamento competitivo na turma. Como já foi vimos anteriormente, as justificações atribuídas ao conhecimento sobre os alunos da turma é *a segunda* categoria com maior número de frequências (20%), em que se destacam as explicações pelo conhecimento das suas dificuldades, das suas características pessoais e de aprendizagem (Quadro 21), bem como do seu comportamento:

No caso destes alunos, a atenção deles que são bastante faladores. (IEM1)

Eu preciso de trabalhar aqui com bastantes alunos o ritmo de trabalho. (IEM1)

As estratégias são sempre com base no comportamento dos alunos, não é? Porque os que estão mais agitados tento sempre fazer par com alguém mais calmo, os que trabalham mais rápido tento colocar ao pé de alguém que tenha mais dificuldades. (IEM1)

Gráfico 21 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma



E e e já percebi, nesta turma, que, quando não vou pela parte lúdica, não, não consigo captar a atenção de todos, não é? (IEM1)

(…) *como também as características dos alunos, porque é uma turma que, apesar de ter um grande grupo muito bom, temos também alguns que não são tão bons e este tipo de estratégia envolve todos os níveis de aprendizagem.* (IEM1)

São alunos que trabalham muito lentamente a executar as tarefas e, estrategicamente, hoje coloquei alguns até com ritmo lento juntos para ver se resultava doutra forma. (IEM2)

Porque neste grupo de alunos julgo que é uma estratégia bastante eficaz, eles são muito competitivos. (IEM2)

Até porque eu tento diversas vezes, no fim do dia, dar os parabéns aos alunos e eles acalmam imediatamente (…) *o comportamento deles automaticamente se altera.* (IEM1)

E depois sinto que os alunos também estão a agitar-se demasiado e acho que é necessário fazer um ponto da situação para retomarem de novo um ritmo mais equilibrado. (IEM1)

Para esta professora, as suas características pessoais e o seu sentir são apresentados como explicação para a forma de trabalhar, modelando e constrangendo a sua ação (Gráfico 22):

Eu sou agitada, mas tento controlar a minha agitação na sala d'aula. Ah, mas sinto que eu ando muito e às vezes, se me sentasse, eles concentravam-se mais." (IEM1)

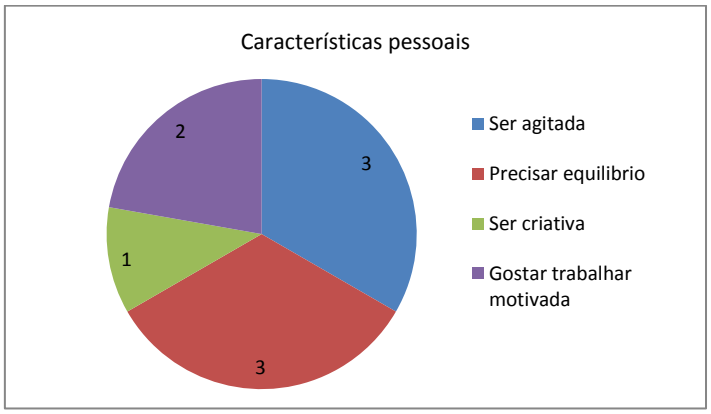
(…) *até porque eu também ou porque, se calhar, também é a criatividade que pessoalmente tenho.* (IEM1)

Eu, pessoalmente, sinto necessidade de haver equilíbrio na sala d'aula (…) *como eu já referi várias vezes, a agitação na sala d'aula incomoda-me bastante, não consigo trabalhar e julgo que eles não têm aproveitamento.* (IEM1)

Eu gosto deeee… é assim: eu tenho que sentir entusiasmo naquilo que estou a fazer para passar o entusiasmo aos outros e, então, tento arranjar formas mais dinâmicas e mais entusiastas de trabalhar determinada matéria. (IEM2)

A necessidade de "equilíbrio na sala de aula" leva-a, como vimos nas observações (IOB1/IOB2), a desenvolver trabalho neste sentido de forma ativa, bem como é uma justificação que integra o seu sistema de convicções sobre o trabalhar em sala de aula, como registámos a propósito da análise da categoria Justificação pelas crenças e convicções pessoais (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Justificação pelo conhecimento de si



Este tipo de explicações deixa, igualmente, transparecer alguma inquietação interior, a que não é alheio o seu regresso ao trabalho enquanto professora titular. O confronto não só de papéis e formas de trabalhar diferentes – da coordenação da biblioteca para o trabalho na sala de aula - mas, também, com uma realidade de sala de aula mais complexa e exigente da que tinha em memória não deixará de implicar um processo de reconstrução do seu eu profissional. Aspeto que já se tinha feito sentir na entrevista inicial, na expressão de frustração e de sofrimento que lhe causa como professora, e como pessoa, o não conseguir concretizar os seus intentos e o sentir-se obrigada a práticas que contrariam a sua maneira de ser:

(…) *nós gerimos muitas vidas ali, durante aquelas horas que estamos ali, e eu sinto muita dificuldade em gerir comigo mesma porque não estou… como é que eu hei-de explicar? Tenho vinte e cinco vidas, vinte e quatro vidas ali à minha frente que gostava de dar a atenção devida a cada uma. Mas não podemos. Ou não podemos ou podemos, mas, se calhar, eu dou uma importância demasiada e quero gerir, porque eu não consigo, porque não é possível. (IE)*

(…) *e, então, tenho que estar sempre constantemente ali a empurrar e a dizer "E vamos fazer isto porque daqui a bocadinho temos que fazer aquilo." Então, isso para mim é muito cruel, e interiormente, e então acho que esta gestão dos comportamentos dentro da sala d'aula é bastante difícil.* (IE)

As justificações com fundamento numa autoridade formativa (Gráfico 23), referidas de forma explícitas por Inês, não são muitas nas entrevistas de estimulação de memória e prendem-se, fundamentalmente, com a experiência profissional de cariz pessoal e de formação formal:

(…) *vi muitas práticas de colegas.* (IEM1)

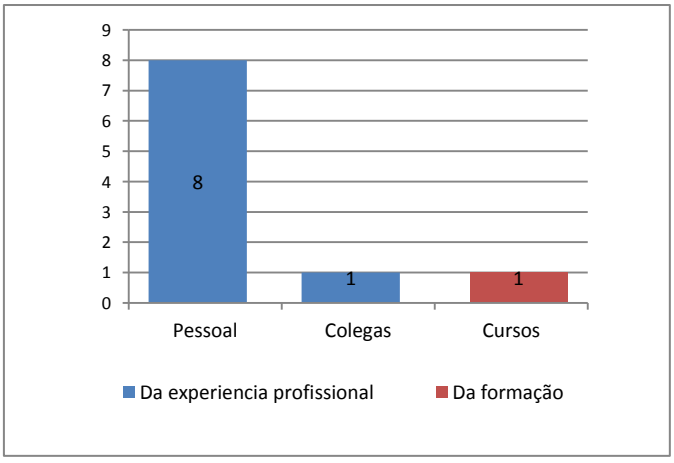
(…) *com a minha prática ao longo destes anos, tenho concluído que é uma prática que valoriza bastante a escrita.* (IEM1)

É uma estratégia que eu tenho adotado e tem funcionado com este grupo. (IEM2)

Isto é a experiência dos anos e o contacto também com os filhos, que vemos que gostam dos concursos e que aderem bem a estas coisas. (IEM2)

(…) *também no, na formação do Programa Nacional de Ensino do Português, também recebi bastante formação sobre o trabalho de texto e pronto.* (IEM1)

Gráfico 23 – Justificação pela autoridade formativa



As justificações que apresentam menos frequência são as explicações pelos fundamentos científicos e com base nas finalidades do *curriculum*. Prendem-se, essencialmente, e respetivamente, com o conhecimento dos alunos e com o cumprimento da prescrição curricular em termos de conteúdos:

> *Ah, os alunos, julgo eu, nesta faixa etária, e 'tá provado que captam muito melhor a atenção deles pela parte lúdica, não é?* (IEM1)
> (…) *são as questões curriculares, porque temos que dar a matéria, trabalhar a pontuação, vocabulário.* (IEM1)

Apesar de não existir uma referência mais explícita a este tipo de justificações, isso não significa que elas estejam menos presentes ou sejam menos consideradas pela professora na sua ação docente. Na verdade, por exemplo, as justificações pelas crenças e convicções pessoais de Inês explicitam o que considera ser eficaz no seu trabalho na sala de aula e no fim último, que é ensinar os alunos, ou seja, cumprir as finalidades do *curriculum*. E mesmo quando refere "eu acho", "eu julgo", quando fala em certas estratégias ou atividades de aprendizagem como se fossem "propriedade" sua, subentende-se o domínio de conhecimentos sobre metodologias e estratégias de ensino adquiridos em algum tipo de formação que, contudo, nunca identifica de forma explícita:

> *Ah, sim, sim, nós, quando trabalhamos a matemática, nem sempre vamos pela parte lúdica, não é?"* (IEM1)
> (…) *apesar de ter um grande grupo muito bom, temos também alguns que não são tão bons e este tipo de estratégia envolve todos os níveis de aprendizagem.* (IEM1)

Na verdade, ao justificar a sua forma de trabalhar na sala de aula e as decisões aí tomadas, Inês não apresenta a "justificação", mas um conjunto de justificações de fontes e ordens diferentes, que se articulam de forma coerente para explicar o porquê de ser assim, e de que são exemplo as seguintes afirmações:

> (…) *são as questões curriculares, porque <u>temos que dar a matéria</u>, trabalhar a pontuação, vocabulário, como também as <u>caraterísticas dos alunos</u>, porque <u>é uma turma</u> que, apesar de ter um grande grupo muito bom, temos também alguns que não são tão bons e este tipo de estratégia envolve todos os <u>níveis de aprendizagem</u>*. (IEM1) **Fundamentos/Conhecimento dos Alunos/Finalidades *curriculum***

Eu, pessoalmente, sinto necessidade de haver equilíbrio na sala d'aula. E depois sinto que os alunos também estão a agitar-se demasiado e acho que é necessário fazer um ponto da situação para retomarem de novo um ritmo mais equilibrado. Sem causarem, sem entrarem em exageros de falarem alto e se levantarem. (IEM1) **Conhecimento de si/Alunos/Crenças e convicções pessoais**

Porque neste grupo de alunos julgo que é uma estratégia bastante eficaz, eles são muito competitivos e porque é uma forma de trabalharmos conteúdos de forma estimulante, passa por e também porque era uma atividade que ia estimular o cálculo mental, a rapidez, e eu preciso de trabalhar aqui com bastantes alunos o ritmo de trabalho. (IEM2) **Conhecimento dos Alunos/ Crenças e convicções pessoais/Finalidades**

*Ah, os alunos, julgo eu, nesta faixa etária, e **'tá provado** que captam muito melhor a atenção deles pela parte lúdica, não é? E, **e julgo** que a história é bastante interessante, **eu acho** que eles param para ouvir, para estarem mais atentos e, de facto, o tangram foi para* trabalhar não só as formas geométricas além da matemática*, como também a forma deles se concentrarem, de verem as formas e descobrirem e também de jogar com a criatividade. E, então, acho que esta forma de abordar as questões tanto de matemática como de qualquer área, através de uma história captamos muito melhor a atenção… e foi a estratégia que eu adotei porque que julgo que será a mais eficaz para captar, no caso destes alunos, a atenção deles, que são bastante faladores e que gostam, são muito ativos e então acho que é a melhor forma de trabalhar com eles.* (IEM1) **Fundamentos/Finalidades/ Crenças e convicções pessoais**

*É uma estratégia que **eu tenho adotado e tem funcionado** com este grupo. Pode não funcionar é durante muito tempo, porque eles são pequeninos e então não funciona durante muito tempo.* (IEM1) **Autoridade formativa/Fundamentos/Conhecimento dos alunos**

***Ah, mas percebo que desde o início do ano letivo** esta estratégia de dar os parabéns, de dizer que os alunos que terminaram a tarefa, escrever no quadro mesmo e eles depois percebem que eu vou registar o nome deles, eles querem todos que eu registe o nome deles e mesmo, se eu não registo algum, eles fazem referência: "Eu também me portei bem, tu não colocaste lá o meu nome." **Porque todos querem**, parece que aquilo é um prémio para eles, e como 'tá a funcionar, eu recorro a essa estratégia para haver equilíbrio na turma* (IEM1) **Autoridade formativa/ Conhecimento dos Alunos/ Crenças e convicções pessoais**

As justificações verbalizadas por esta professora revelam, mais uma vez e nem sempre de forma explícita, uma imbricação de saberes que constituem num discurso de ação docente. Justificações com base nas finalidades do currículo e justificações por crenças pessoais cruzam-se com justificações baseadas nos Alunos, atravessadas por razões que decorrem de uma autoridade formativa e de fundamentos científicos. Refere-se a transposição das aprendizagens da biblioteca para a sala de aula, os conhecimentos de psicologia ou o que aprendeu na formação de português, imbuídos de uma experiência prática, que lhe confere certezas quanto à sua eficácia.

A importância do contributo da prática e dos saberes experienciais na construção do "Ser Professora" expressa-se, em particular no caso de Inês, na perda desses saberes, nas dificuldades sentidas e manifestadas no regresso ao trabalho na sala de aula e na procura de "soluções" eficazes. Este é um momento no trajeto profissional de Inês marcado por um processo de reconstrução/reelaboração do conhecimento perdido durante os dez anos sem turma.

CASO 3 - A PROFESSORA TERESA

1.A construção da profissionalidade

O percurso profissional (de 29 anos) da professora Teresa revela-se diversificado em contextos e experiências na área de educação[79], que estendem do exercício de funções como professora do 1.º ciclo do ensino básico, em escolas do ensino regular, ao trabalho em instituição para crianças com necessidades educativas especiais. Mas, também, pelo desempenho em contextos se bem que ligados à educação, mais distantes do contacto direto com alunos, nomeadamente, na equipa de Educação Especial, da Direção Regional de Educação, e no FOCO – Formação Contínua de Professores. O seu trajeto pessoal e profissional passou igualmente pela formação contínua de professores e pela formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, esta última numa escola superior de educação, onde desempenhou funções de professora orientadora e supervisora da prática pedagógica. A sua formação reflete este percurso: depois de uma formação inicial realizada no antigo Magistério, seguiu-se o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Supervisão Pedagógica e um mestrado em Ciências da Educação.

A sua experiência no Magistério (Quadro 32) é sentida como gratificante e "extremamente positiva", considerando que *a formação feita naquela escola foi uma formação que* (…) *marcou para toda a vida,* pois *sem sombra de dúvidas, eu julgo que nunca me senti extremamente insegura por não saber ou por não saber estar na sala, ou por não saber ser, portanto, nesse aspeto foi extremamente positivo.*

Quadro 32 – Apreciação da formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Positiva	Boa preparação	6
Negativa	Ausência de formação em educação especial	1

A única crítica que dirige ao Magistério é a ausência de formação na área das necessidades educativas especiais: *Essa era uma lacuna, não sei se agora continua a*

[79] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial TE1, sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação - TOB1 e TOB2-, entrevistas de estimulação de memória -TEM1 e TEM2- ou sinopse - TS1 e TS2) será indicado.

existir ou não, mas era uma lacuna, o conhecimento daquela realidade [trabalho com crianças com necessidades educativas especiais]. Este facto é responsável pela única e grande dificuldade sentida de forma consciente, enquanto docente, como veremos mais adiante, assumindo um papel importante na construção do seu "ser professora".

O percurso profissional e formativo de Teresa reflete-se nas afirmações, mais ou menos críticas, que tece sobre a atual formação inicial e as diversas dimensões associadas à profissão docente.

O trabalho que desenvolve com colegas recentemente formados leva-a a fazer uma apreciação negativa da atual formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico*:*

> *Sem querer ser injusta, mas, ao longo destes últimos anos, eu tenho constatado, seja qual for a instituição, tenho constatado que a formação inicial deixa algumas lacunas. E julgo que em primeiro lugar há que realmente olhar para dentro da formação inicial e ver o que é que não está bem, para depois, no dia-a-dia, percebermos que há ali situações às vezes graves. Quer a nível académico, de conteúdos, quer a nível pedagógico, porque eu noto que as pessoas mais novas têm mais dificuldade.*

Elevar a qualidade da formação contribuiria para o aumento da segurança dos professores em início de carreira, situação que, na sua opinião, não se verificava quando se concluía o Magistério: (…) *mas aquilo que eu tenho observado é que há muita insegurança, mais do que havia pelo menos quando eu saí* [do Magistério]. E a este propósito, volta a afirmar o carácter positivo da sua formação inicial: *Haveria algumas* [dificuldades], *mas, daquelas que eu conheço, as pessoas, passe o termo, desenrascavam-se.*

Outro aspeto por si salientado é a necessidade de a formação de professores (Quadro 33) se orientar para *áreas de especialização,* como a educação especial, de forma a aumentar as saídas profissionais e permitir às *pessoas (de) procurarem, eventualmente, outras… outras formas de se encaixarem profissionalmente.*

Quadro 33 – Melhorar a formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
No modelo de formação	Formar com mais qualidade	6
	Criar especialização em educação especial	2
	Dar mais segurança	2
	Total	10
Nas áreas de formação	Nos conteúdos programáticos do 1.º ciclo	5
	Na formação em didáticas	2
	Na formação em educação especial	3
	Total	10

Aumentar a qualidade da formação passa, segundo Teresa, pelo reforço dos conteúdos programáticos, das metodologias e estratégias, bem como pela formação em educação especial:

> *Eu acho que devia haver um maior reforço a nível sobretudo dos conteúdos programáticos do primeiro ciclo, eventualmente do segundo ciclo também…*
>
> *Temos que saber porque, se nós não soubermos, não conseguimos transmitir ou ensinar ou fazer com que o aluno aprenda, independentemente das estratégias que se utiliza a nível pedagógico, mas, se nós não tivermos o conceito adquirido, não conseguimos.*
>
> *E depois, a nível pedagógico* (…) *fiz acompanhamento de estágio e também constatei que, efetivamente, era os alunos em estágio* [que] *tinham uma grande criatividade, mas depois descuravam coisas que no Magistério me foram transmitidas, por exemplo, utilização de um quadro, o estar frente à turma, o não falar para a turma de costas viradas para ela, isso são coisas…são coisas elementares, umas são tão elementares, talvez por isso as pessoas não as refiram, mas quem está de novo não sabe. Algumas chegarão, mas outras não. Penso que isso é importante.*
>
> *Nomeadamente no que respeita às áreas do ensino especial.*

Efetivamente, Teresa refere não ter sentido grandes dificuldades no início da sua vida profissional, o gosto pela profissão e a formação recebida contribuíram para tal: *Isto pode parecer um bocadinho assim… mas sabes que aquilo era… era de alguma forma tudo novo para mim e eu sempre gostei muito, nunca tive problemas nenhuns em 'tar numa sala d'aulas.* Na verdade, sempre sentiu que *aquilo corria, correu sempre muito bem. E, portanto, no início da minha carreira, eu, embora aquilo fosse tudo muito novo, nunca me senti mal*.

Mas se o ensinar turmas de alunos do ensino regular, enquadráveis no padrão do aluno dito "normal", nunca levantou problemas a Teresa nem a deixou insegura, o mesmo não se pode dizer quando se viu confrontada com alunos com necessidades educativas especiais (Quadro 34). Esta é, segundo Teresa, a única situação que identifica como difícil na sua carreira profissional e em que se sentiu insegura: *Para ser sincera, dificuldade em ensinar só quando passei pela experiência do ensino especial.*

Quadro 34 – Importância da experiência profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Sem dificuldades no início da profissão	Correu sempre bem	3
Pela falta de experiência	Após vários anos sem turma	3
Pela aprendizagem com a experiência	Ao gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes	2
	Ao trabalhar com crianças com N.E.E.	5
	Ao desenvolver a criatividade e iniciativa	6
	Total	13

Esta experiência marcou Teresa lançando-lhe desafios, levando-a a questionar-se como pessoa e como profissional:

> *A primeira vez que entrei na APPC* [Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral]*, tinha trinta anos, foi um choque de tal…não é que eu sabia,* (…)*.E foi muito doloroso no início. Foi muito doloroso porque eu vi, enfim, vi seres humanos, que eu, que não me passava pela cabeça que fosse possível. Isto pode parecer alguma ingenuidade da minha parte, mas não é, isto é sincero! Eu fiquei extremamente chocada não por ver as pessoas assim, é por eu desconhecer aquela realidade e vamos lá ver, a angústia era comigo mesma!*
>
> (…) *eu saí de lá, naquele dia, pensando o que é que eu poderia fazer para, aqui não seria bem o ensinar no sentido formal, mas, enfim, criar algumas autonomias naquelas pessoas, porque eu nunca tinha sido confrontada com situações daquelas.*
>
> (…) *e eu fiquei assim "Valha-me Deus", eu quando saí as lágrimas começaram-me a correr, ainda hoje eu, aquilo foi tão forte, marcou-me, é tão violento que eu disse assim: "O que é que eu vou fazer? De que forma é que eu vou dar volta a isto, com'é que eu vou?" Depois a gente, se tiver inteligência emocional suficiente, consegue, vai.*

Esta foi uma experiência difícil para a professora Teresa, mas sentida como geradora de aprendizagens que, pode-se dizer, marcaram a sua forma de ver e exercer a profissão docente:

> *Foi a dificuldade e é este o referencial que eu tenho. Ou seja, quando eu constato uma situação de dificuldade de aprendizagem é como é que eu vou dentro daquele quadro, daquele contexto, arranjar uma ponte para tocar? Não é para eu, para enfim, para que a situação fiquei resolvida, não é essa a minha intenção, é de que forma é que posso estabelecer a ponte e que posso tocar nalgum, enfim, nalguma daquelas, num pontinho lá dentro que possa depois desencadear eventualmente uma situação favorável de aprendizagem.*
>
> *Portanto, foi uma experiência* [trabalho na APPC] *que ficou e que eu recorro, quando vejo… se me perguntares, neste momento, tenho vinte e três alunos, um*

deles não está a acompanhar. Mas não é nenhuma criança que aparentemente tenha alguma necessidade educativa específica. Aaaa, e então o trabalho é nesse sentido, é ver onde é que, procurar dentro daquele contexto, daquela pessoa, o ser humano que é, completo, de que forma é que eu posso ensinar. Eu tenho ali uma dificuldade. Vamos ver de que forma é que…

Se bem que não sentida como dificuldade, mas antes como desafio, gerir os ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes numa "turma de restos" foi uma experiência particularmente importante:

Aaah, essa foi a turma que me ofereceu maior desafio.

(…) *e cheguei jovenzita também, tinha p'raí vinte e três ou vinte e quatro anos, cheguei lá, deram-me uma turma com os restos. Era os restos, limparam uma turma e fizeram uma nova turma* (…) *ainda por cima, uma turma muito diversificada a nível de níveis de aprendizagem e eu sentia que o produto, nós também gostamos depois de ver os resultados do nosso trabalho, não é?*

Um desafio cuja resposta encontrou nos ensinamentos do Magistério, depois trabalhados pela experiência prática*:*

Então eu levava a minha viagem de comboio a preparar materiais todos os dias, porque eu, a primeira coisa que fiz, e isso é um ensinamento que se trazia do magistério, que acho que há uns anos a esta parte até se diminuiu relativamente a isso, era fazer grupos por níveis de aprendizagem. E foi o que eu fiz, só que eu aaa levava sempre em direto. Eu não tinha momentos de pausa. E era esgotante 'tar ali sempre a falar, a falar, a falar, orientar trabalho ou 'tava sempre…não havia momentos indiretos, digamos assim.

Um trabalho que reconhece só ter conseguido fazer devido à sua juventude: (…) *se eu hoje tivesse aquela turma, eu tinha mais dificuldade porquê? Pelo facto de ser mais nova eu tinha mais resistência física, não havia fotocopiadoras, 'tamos a falar do tempo em que não havia uma série de recursos.*

A importância da experiência no "Ser Professora" faz-se sentir, também, na perda resultante de *dezoito anos sem ensinar uma turma do 1.º ciclo.* O regresso foi sentido como difícil, pois *andei fora durante algum tempo, não estava no direto… a experiência de ensinar um primeiro ano já era muito antiga, era uma memória muito antiga.* Além disso, *ainda pertencia a um tempo em que os… enfim, os alunos estavam na escola com outra postura.*

A experiência, além de auxiliar esta profissional a ”afinar” estratégias e formas de lidar com os alunos, ajudou-a também a adequar as suas expectativas à realidade, num processo de construção e reconstrução de significados da profissão, de bom aluno ou de sucesso escolar e educativo, no fundo, do “ser professora”:

> *Penso que é sempre frustrante para um profissional não ensinar e eu procuro fugir dessa dificuldade em ensinar, porque isso depois deixa-me aqui algumas mágoas internas. Agora eu também, se inicialmente isso me criava alguma angústia, eu depois também aprendi a reconhecer e de alguma forma até, digamos, respeitar quem não conseguia aprender de acordo com aquilo que eu queria.*

A somar às experiências proporcionadas pelos diferentes contextos em que trabalhou, para Teresa foi também relevante o apoio dado por colegas (Quadro 35), principalmente mais velhas e experientes, vistas como “fontes de saberes e aprendizagens” úteis à sua prática:

> *Aaa, eu procurei sempre, enfim, sobretudo com as pessoas mais velhas, vou ser sincera, procurava sobretudo as pessoas mais velhas.*
>
> *Porque eu lembro-me, trabalhei nas escolas e, quando eu cheguei, era sempre a mais novinha, agora é que já sou a mais velha, mas, quando chegava, era sempre das mais novas aaaa, e procurava ver, observar e ver como é que as pessoas reagiam e recolher esses ensinamentos.*

Quadro 35 – Fatores de aprendizagem

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Aprendizagens proporcionadas por colegas	Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas	3
	Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajuda de colegas	5
	Enquanto formadora	Como formadora	2
	Total		10
Aprendizagens feitas em outros contextos	Contexto institucional	D.R.Educação	1
	Contextos educativos	FOCO	1
		Instituição de formação de professores	1
		Instituição de educação especial	1
	Total		4

Esta partilha de saberes aconteceu quer em situações de trabalho conjunto, quer procurando ajuda:

> (…) *o estar dentro duma sala d’aula com um colega foi num trabalho de parceria. Se for bem feito, às vezes estas parcerias não são fáceis de estabelecer, depende também da vontade do outro, não é? Ah, mas, se se conseguir articular,*

aaa, são momentos de aprendizagem, são momentos marcantes em que nós aprendemos com o outro, aprendemos com o outro e ele aprende connosco e, portanto, há ali um processo de interação muito positivo.

Ainda há dias 'tive com uma colega que era diretora da escola de A., onde eu estive no quarto ano de serviço. Disse "Dona Judite", que é como eu a trato, continua a ser Dona Judite (é uma senhora quase da idade da minha mãe hoje), "ensinou-me uma coisa que eu nunca mais me esqueci e que procuro sempre colocar em prática e ensinar agora a quem é mais novo (…)"

E era nesta solução conjunta [entre professores] *que depois se fazia também aprendizagem. O problema que existia e ver que soluções é que poderiam existir.*

Atualmente, já como professora experiente, continua a procurar a colaboração de outros professores, mesmo entre os mais novos, como forma de aceder a conhecimentos já experienciados: *Tenho que falar com os mais novos, mas procuro os mais novos, não os mais novos dos novos, mas aqueles que, sendo mais novos do que eu,… já têm… alguma caminhada.* (…) *Exatamente. Porque é a experiência que depois nos vai ajudar a, enfim, a resolver essa situação.*

O trabalho como formadora de professores, e o intercâmbio de experiências que ocorre nestas situações, é outro dos espaços sentidos por Teresa como importantes na construção do seu conhecimento sobre a profissão, pois aí *apercebemo-nos também, aprendemos muito com os colegas,* uma vez que *o trabalho com as crianças é diferente do trabalho com os adultos. Isso faz juntamente adquirir outros saberes.*

Quadro 36 – Ser professora: o que mais contribuiu

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Experiência em instituição de ensino especial	APPC	3
Formação inicial	Magistério	1
Globalidade das experiências vividas	Acumular de experiência	1

Quando questionada sobre os momentos mais marcantes na sua vida profissional de professora (Quadro 36), Teresa sublinha o Magistério e a sua passagem pela APPC, para depois acrescentar: *Toda a bagagem que tenho, toda a experiência acumulada se é que ela, eventualmente, pode servir, às vezes pode também não*. O *pode não servir* traduz o seu reconhecimento quanto à necessidade de adequar o saber aprendido e interiorizado aquando da transferência dos conhecimentos a novas situações e à imprevisibilidade que caracteriza o ato educativo.

2. Imagem da profissão

Ao falar do trabalho do professor do 1.º ciclo (Quadro 37), Teresa exprime quanto o considera importante:

> *Porque* (…)*, julgo que não estou enganada, é no primeiro ciclo que se adquirem os vícios e as virtudes. Todos nós vimos, temos uma carga genética, todos temos o ambiente social que nos influencia, e a escola faz parte desse ambiente social que vamos conhecendo.*

Porém, simultaneamente, expressa a ideia de que a sociedade tem uma opinião depreciativa a esse respeito, lançando uma clara crítica aos responsáveis do poder central, por contribuírem para o reforço de uma imagem socialmente desvalorizada da profissão:

> (…) *a e aquilo que eu constatei, e passei por muitas sala d'aula, trabalhei com muitas pessoas, a ideia que eu tenho é que a maior parte dos professores, sobretudo a nível do primeiro ciclo, que é a realidade que eu conheço melhor, são bons profissionais, são responsáveis e tentam ultrapassar os problemas no dia-a-dia, no quotidiano, e às vezes julgo que há muita… pouca consideração por aqueles profissionais.*

> (…) *mas, no trabalho de sala d'aula, a gente, muitas vezes as decisões também são tomadas a nível de política educativa, desconhecem o trabalho que é feito dentro da sala d'aula. E isso às vezes evidencia, ou parece-me, que há uma grande falta de respeito do Estado, porque bons e maus profissionais há em todo o lado, não é por aí* (…) *E há quase que dizer que são todos iguais, nivelar pela negativa, por baixo, nivelar por baixo, portanto, realçando os pontos fracos eventualmente que alguns têm.*

Quadro 37 – Imagem da profissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Pouco reconhecida socialmente	Pouco reconhecimento social	1
	Pouco reconhecimento do Estado	1
Total		2
Papel social importante	Importância do 1.ºciclo	2
Ser Professor: ensinar	Trabalhar na sala de aula	1

Para Teresa, ser professora define-se, acima de tudo, pelo seu trabalho na sala de aula, pois *é dentro da sala d'aula que o professor tem a sua plenitude enquanto profissional. Portanto, pode estar na ESE, pode estar aqui, pode estar além e fazer, e desempenhar, e empenhar-se o melhor que sabia, que podia.*

Teresa é uma professora satisfeita com a sua profissão (Quadro 38), com a qual se identifica e que a define:

> *A escola, para mim, é … uma vez tive oportunidade de dizer ao (…) Diretor Regional de Educação "eu tenho que ser sempre professora até ao fim", porque, independentemente daquilo que vá fazendo, de outras experiências que vá tendo, mas para mim a minha linha, a minha orientação e aquilo que eu sou, eu sou professora! Para o melhor e para o pior, com tudo aquilo que isto tem.*

Quadro 38 – Satisfação com a profissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Gosta de ser professora	Tenho que ser sempre professora	3
Empenhada na profissão	Procuro marcar pela positiva	1

Uma profissão em que se empenha, apesar de ter consciência de que nem sempre consegue ter êxito: *Mas eu procuro marcar pela positiva. Às vezes posso não ser bem-sucedida, acredito que não seja bem-sucedida nalguns casos.*

No que se refere ao ensino (Quadro 39), a professora Teresa exprime uma conceção de escola como um espaço que deve proporcionar um contexto educativo que favoreça o pleno e integral desenvolvimento das crianças e jovens. Isto significa aprender conteúdos e aprender valores e atitudes humanistas de respeito para com os outros e também para consigo próprio:

> *eu entendo que a escola, por muitas voltas que isto dê, a escola deve ser um local de trabalho porque isto, nada é fácil. Portanto, deve ser um local onde se aprende; para além das aprendizagens ou dos conteúdos normais, programáticos, a escola deve também fomentar uma atitude de responsabilidade, de trabalho, de empenho e saber estar com o outro e consigo próprio.*

Quadro 39 – Sobre a educação escolar

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Conceções educativas e pedagógicas	Aprendizagens devem ser conceptuais e sociais	1
	Professor deve ser líder do processo de ensino-aprendizagem	2

No respeitante ao processo de ensino-aprendizagem, para Teresa, é ao professor que cabe o papel principal. Apesar de reconhecer a importância da família, e atualmente dos espaços de Atividades de Tempos Livres (ATL), no acompanhamento e sucesso do

trabalho escolar dos alunos, cabe ao professor indicar a direção e a forma de chegar aos objetivos pretendidos:

> *É óbvio que eu não tenho a ilusão que eles não aprenderam somente comigo! Eu fiz parte, e isso é uma coisa que eu digo sempre aos pais, eu faço parte duma equipa, quando muito eu poderei ser o maestro, digamos assim, daquele naipe de instrumentos, mas tocam todos para depois a música ser uma só, não haver desafinação. (…). Claro que há os pais, há os avós, inclusivamente, outros familiares com quem eles possam estar, os ATL que têm um trabalho que não é de desprezar, o estudo e o próprio aluno, embora aqui, depois, eu é que tenha a batuta para dizer ond'é que vamos.*

É quando fala sobre o projeto curricular de turma (Quadro 40) que sentimos o peso de uma experiência refletida, que se traduz num discurso crítico e numa prática consonante. A posição assumida por Teresa quanto a este documento assenta, mais uma vez, numa crítica aos que tomam decisões em matéria de política educativa*: muitas vezes, as decisões que são tomadas a nível de política educativa desconhecem o trabalho que é feito dentro da sala d'aula.* Neste caso, ignorando a realidade das escolas e do trabalho do professor do 1.º ciclo.

O projeto curricular de turma tem por objetivo adequar o trabalho na sala de aula aos alunos da turma e permitir aos professores desenvolver trabalho conjunto, numa união de esforços para alcançar os objetivos estabelecidos*: O projeto curricular de turma é importante porque, quando se constatam situações… (…) Têm que 'tar registadas e não só, tem que haver um trabalho cooperativo, conjunto, de equipa.* Contudo, para Teresa, o trabalho do professor do 1.º ciclo exerce-se de acordo com o modelo da monodocência, que atribui ao professor a única e solitária tarefa de ensinar uma determinada turma. Esta proximidade contínua e diária do professor com os alunos, normalmente ao longo dos quatros anos de escolaridade, permite ao docente um conhecimento profundo dos seus alunos e a tomada de decisões que considere necessárias e adequadas à prossecução do sucesso educativo e escolar:

> *E quer se queira, quer não, a realidade do primeiro ciclo é diferente dos outros níveis de ensino. Por causa da monodocência. Porque tu 'tás numa turma cinco dias por semana, cinco horas por dia, e sabes o que 'tá lá, portanto, trabalhas com os conteúdos, sabes quais são os pontos fracos, sabes quais são os pontos fortes, sabes onde é que aquele aluno está naquele momento em desvantagem*

relativamente aos outros e, portanto, vais trabalhando com aquelas variáveis todas, sempre foi assim e sempre assim será. Se não mudarem a monodocência.

Quadro 40 - Sobre o projeto curricular de turma

PROJETO CURRICULAR		
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Adequado ao 2.º e 3.º Ciclos	Pluridocência	4
	Obriga a trabalho de equipa	2
	Total	6
Desadequado ao 1.º ciclo	Ignora realidade do 1.º ciclo	2
	Monodocência	3
	Não altera a forma de trabalhar com a turma	1
	Total	6
SOBRE O PROJETO CURRICULAR DA TURMA		
Documento formal	Existe projeto curricular	1
Ausência de atualização ao longo do ano	Sem alterações	2

Por esta razão, Teresa defende

> *que o projeto curricular, o projeto curricular de turma, para mim, faz todo o sentido nos outros níveis de ensino, no primeiro ciclo, fará algum! Mas que seja importante, não é.* E justifica, referindo que, *nos outros níveis de ensino, é que me parece que é um documento fundamental.* (…) *Agora julgo que é importante nestes níveis de ensino, porquê? Por causa da pluridocência. E porque os alunos estão cerca de quarenta e cinco minutos, máximo noventa minutos, duas vezes por semana com aquele professor, e depois têm alguns dez ou doze* [professores].

Na sua experiência no conselho diretivo de uma escola, Teresa foi confrontada com situações que justificam a existência do projeto curricular de turma nos restantes níveis do ensino básico:

> *Eu lembro-me, houve uma colega que chegou ao pé de mim, era mais velha do que eu, já deve 'tar reformada, senhora quase de sessenta anos na altura, disse-me "Vê lá o que é que tu me arranjas p'raí, porque eu tenho ali um aluno que é ucraniano e só agora é que eu percebi que ele não fala" (só agora 'tamos a falar do final do primeiro período) "e só agora é que eu me apercebi que ele não entende nada daquilo que eu digo. Mas aquele menino andou três meses e nenhum professor dos dez se tinha apercebido que aquela criança não percebia patavina daquilo que eles diziam.*

A experiência enquanto professora do 1.º ciclo reforça esta posição, atribuindo àquele documento um papel burocrático e administrativo, sem qualquer efeito prático:

Se me disseres assim: 'O projeto curricular de turma (eu vou ser sincera), o projeto curricular para a turma altera-te alguma coisa relativamente à forma como trabalhas?' Não, nada. É um documento que eu faço porque sou obrigada a fazer. Se ele me traz algo? Eu julgo que não me traz, acrescenta nenhum ao trabalho que eu faço com a turma. Se eu não o fizesse, faria o mesmo trabalho.

Por isso mesmo, o projeto curricular da turma por si elaborado não sofreu alterações ao longo do ano, pois, segundo a professora, *se for uma dificuldade muito grande, alguma pedra, um calhau que esteja no meio do caminho, aí, sim, mas aquelas situações normais, não há necessidade! As energias são para ser concentradas, é para trabalhar com os alunos, não é?*

3. Ser professora: de "princesa" a "rainha"

A propósito da sua formação inicial, Teresa afirmou que ela era responsável pelo facto de nunca se ter sentido *extremamente insegura por (...) não saber estar na sala ou por não saber ser* e, sem querer desmentir este seu sentir, não podemos deixar de nos interrogar perante a afirmação de que se sentia uma *princesa*, no princípio de tudo (Quadro 41). A imagem de *princesa* remete-nos para alguém que é pretendente a um trono e que, durante um determinado período da vida, se prepara para assumir o poder e as responsabilidades futuras, mas também ganhar o afeto e reconhecimento dos seus súbditos. É um período em que se aprende a desempenhar um cargo, participando em atividades de iniciação que lhe vão garantir a confiança, a segurança e a experiência necessária para o exercício da sua futura função.

Apesar de explicitamente afirmar a sua segurança e o seu *à-vontade* quando começou a dar aulas, implicitamente a imagem que apresenta de si nesse período é de alguém que se sente inseguro e procura ultrapassar a situação, conquistando a confiança e a consideração de alunos cujo nível etário propicia uma grande proximidade: *porque eu tinha pouca diferença de idade dos alunos,* ou ainda, *e quando no ano a seguir fui para a Estação de Loulé, foi uma turma de quarto ano e eu brincava com eles no recreio!* A decisão de abordar os alunos por esta via, ainda que de forma inconsciente, é uma estratégia, não calculada conscientemente, de construir um espaço de trabalho seguro, marcado por relações de confiança obtidas através da conquista do afeto dos

alunos. Uma "amiga" que, por acaso, é professora e que não deixa de o ser, pois ambas as partes conhecem os respetivos papéis e o que se espera de cada uma delas, bem como o poder que possuem no jogo de interações que se estabelecem no contexto escolar. Isso mesmo nos diz Teresa, quando refere que tudo decorria *sem qualquer…aaaa falta de respeito* e que *portanto, eu tinha a responsabilidade de saber que eles tinham que…que os tinha que ensinar e sabia; portanto, as coisas eram todas devidamente encaixadas.*

Quadro 41 – Perceção de si como profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METÁFORA
Início da profissão	Insegurança	«Como é que eu me via… olha, via-me como uma **princesa.** A sério! Isto pode parecer um bocadinho assim… mas sabes que aquilo era… era de alguma forma tudo novo para mim e eu sempre gostei muito, nunca tive problemas nenhuns em 'tar numa sala d'aulas.»
	Amiga- professora	«Porquê princesa, porque eu tinha pouca diferença de idade dos alunos. Eu, a primeira vez que trabalhei, curiosamente, nem sequer foi no primeiro ciclo, foi no segundo ciclo, em Olhão, e tinha cinco turmas, e numa das turmas tinha alunos de catorze, quinze anos.» «E portanto, eu tinha vinte anos! Eles tinham catorze ou quinze, portanto, 'tás a ver? Eu era, vamos lá ver, princesa, aqui no sentido que era quase a irmã mais velha, não era bem ainda a mãe, mas era, era alguém um bocadinho mais ve…eu brincava, eu lembro-me quando no ano a seguir fui para a Estação de Loulé, foi uma turma de quarto ano e eu brincava com eles no recreio! E isto sem qualquer…aaaa falta de respeito, portanto, não havia, a relação era quase, era quase o prolongamento da minha adolescência.» «Aquilo corria, correu sempre muito bem.»
	Professora-amiga	«Portanto, eu tinha a responsabilidade de saber que eles tinham que…que os tinha que ensinar e sabia; portanto, as coisas eram todas devidamente encaixadas, mas eu no fundo era uma aluna mais velha que estava com eles e, portanto, daqui a questão de quase como uma **princesa**, porque eles, o relacionamento que tinham comigo também era nessa base, era no sentido de alguém que era um bocadinho mais velho, mas que era bastante novo e, portanto, a diferença a nível de gerações era tão curta que, percebes?»
Atualmente	Segurança	«Se calhar, hoje já me sinto quase que **rainha**.» «(…) mas vou-te dizer, entretanto pode ser que me surja, eu sinto… deixei de ter medo. Às vezes isso também pode ser negativo, às vezes pode não ser muito positivo, tenho a consciência disso. Eu não diria que deixei de ter medo, mas deixei de ter insegurança (…)» «(…) aprendi a gerir as questões de sala d'aula ou fora de sala d'aula dentro da escola, com muita calma, com calma, procurando sem angústias, com pouca angústia, a solução, aprendi que isto há solução para tudo e, quando não há solução, o problema 'tá resolvido. Por si próprio.»
	Poder	**«Rainha**, aqui neste sentido de perceber, que eu te acabei de dizer, porque sou eu que decido, sou eu, embora eu tenha a noção que sou uma peça de uma engrenagem e que preciso, e que o trabalho de parceria é fundamental.» «Eu não diria que sou a bruxa malvada.»

Esta leitura da mensagem implícita na visão "princesa" de Teresa reforça-se, mais uma vez nas suas palavras, quando diz que atualmente é uma *rainha*. Ou seja, de *princesa, aqui no sentido que era quase a irmã mais velha, não era bem ainda a mãe*,

torna-se finalmente a "rainha-mãe", confiante e segura do seu papel e do seu poder, pois, como ela própria diz, *deixei de ter medo* (…) *Eu não diria que deixei de ter medo, mas deixei de ter insegurança.* Enquanto princesa, o medo e a insegurança existiram, a que, provavelmente, a proximidade etária dos alunos não foi alheia: como se fazer reconhecer como elemento de autoridade junto de um público tão próximo de si em juventude e inexperiência? Apesar de no seu discurso explícito afirmar que a formação inicial lhe deu a bagagem necessária para o desempenho da profissão sem se sentir *extremamente insegura*, a mensagem oculta no seu discurso implícito revela o contrário.

A construção do seu "Ser Professora", claramente, passou por um processo de aprendizagem e conquista de confiança no *métier*:

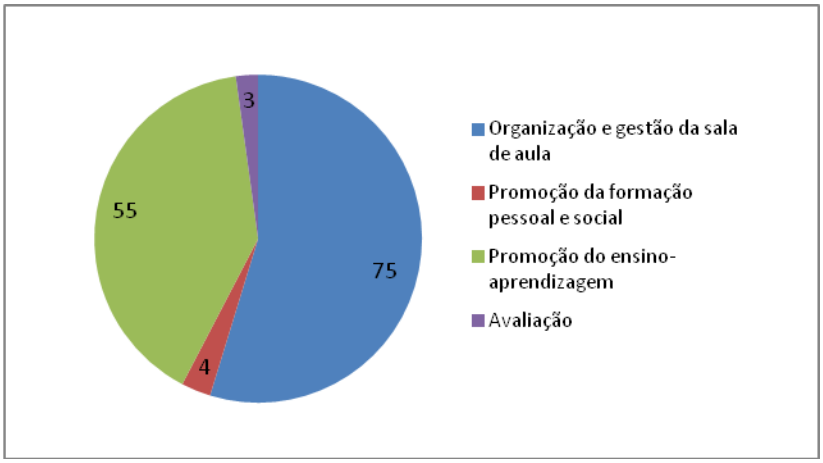
> *(…) aprendi a gerir as questões de sala d'aula ou fora de sala d'aula, dentro da escola, com muita calma, com calma, procurando sem angústias, com pouca angústia, a solução, aprendi que isto há solução para tudo e, quando não há solução, o problema 'tá resolvido. Por si próprio.*
>
> *Rainha, aqui neste sentido de perceber, que eu te acabei de dizer, porque sou eu que decido, sou eu, embora eu tenha a noção que sou uma peça de uma engrenagem e que preciso, e que o trabalho de parceria é fundamental.*

4. A professora na sala de aula

A observação das aulas da professora Teresa mostrou[80] uma prática centrada maioritariamente em duas grandes categorias (Gráfico 24) - organização e gestão da sala de aula e atividades de ensino-aprendizagem. Em todas as observações realizadas, o recurso a ações, verbais ou outras, de carácter avaliativo visam muito mais motivar os alunos, através da valorização do trabalho e do desempenho destes, do que proceder a uma avaliação formal. Esta forma de estar e trabalhar adequa-se às características etárias dos alunos, recém-chegados à escola (é uma turma de 1.º ano), motivados mas inseguros nesta nova realidade institucional.

[80] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (TOB1 e TOB2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - TE1-, entrevistas de estimulação de memória - TEM1 e TEM2- ou sinopse - TS1 e AS2) será indicado.

Gráfico 24 – Atividades desenvolvidas na sala de aula

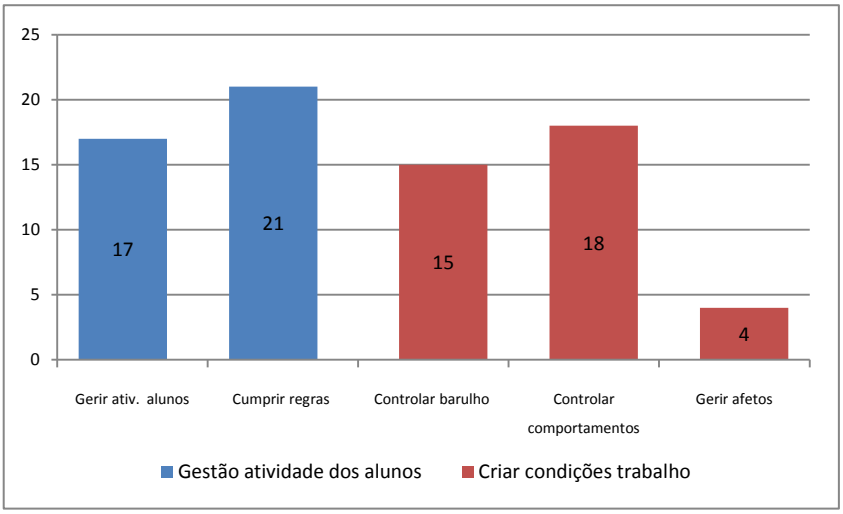


A grande preocupação de Teresa é ajudar os alunos a socializar-se na realidade escola, no trabalho escolar e levá-los a saber aprender. O que passa por uma clara organização e gestão do trabalho na sala de aula, em que há que cumprir regras e saber estar:

> *Quem já fez a ficha de trabalho vai …* Escreve no quadro exercícios de matemática: problema e contas. (TOB1)
>
> *Quem já terminou a língua portuguesa pode começar a passar……Oiçam, quem terminou coloca os livros de língua portuguesa em cima da secretária. Sem correr!* (TOB1)

Professora diz aos alunos com trabalho diferenciado que tem trabalho para eles - respondendo à pergunta de um deles se é para fazer o problema de matemática. (TOB2)

Gráfico 25 – Atividades de organização da sala de aula



No gráfico 25, podemos observar que a ação da professora nesta categoria apresenta um maior número de frequências nas subcategorias de cumprimento das regras e de controlo do ruído e dos comportamentos, de forma a criar um ambiente adequado ao trabalho de ensino-aprendizagem dentro da sala. Neste centrar da atenção da professora, devem pesar, também, as suas dificuldades em lidar com os discentes decorrentes de dezoito anos *fora da escola*, pelo que os seus esforços se focam em particular neste domínio, com estes alunos do 1.º ano, com os quais irá trabalhar durante os quatro anos de escolaridade. A especificidade do trabalho com estes alunos, devido ao nível etário, está presente na forte dimensão afetiva que se faz sentir quer no relacionamento de grande proximidade entre as partes intervenientes, quer na linguagem em que *querido* e *meu amor* são algumas das formas de tratamento utilizadas no diálogo com os alunos. É igualmente visível na procura de proximidade e de contacto físico com a professora:

> *Assim não consigo com todos de volta de mim.* (TOB1)
>
> Um aluno chora logo no início da aula e a professora pergunta o que se passa. Ele esqueceu-se de fazer as frases com <nh>: *Não é preciso chorar por causa disso. Eu estou a zangar-me? Não. (*TOB1)
>
> Há outro aluno que vai ter com a professora e a abraça. Ela faz-lhe uma festa na cabeça e manda-o (em sussurro) sentar-se. (TOB1)

A gestão dos afetos por parte da professora Teresa consubstancia-se num relacionamento igualmente afetivo, mas claro e firme quanto ao comportamento que se espera dos alunos dentro da sala de aula. Ao dirigir-se a Teresa como "professora", os alunos expressam a sua compreensão quanto ao seu estatuto e autoridade.

As estratégias para levar os alunos a ter um comportamento adequado na sala de aula são diversificadas: fazendo cumprir regras, fazendo chamadas de atenção à turma ou a alunos em particular, falando baixo ou interrompendo a atividade, controlando as atividades e o ritmo de trabalho dos alunos (TOB1, TOB2, TS1):

- Impondo e fazendo cumprir regras: Quando algum aluno fala fora da ordem ou chama a professora, interrompendo os colegas, a professora repreende *Há gente com o dedo no ar há mais tempo.* (TOB1)

  Estou à espera que se calem e se sentem bem nas cadeiras para começar!...(alunos sentam-se e fazem silêncio). *Se fizerem silêncio, ouvem.* (TOB1)

- Organizando e controlando a realização dos trabalhos:

  Quem já fez a ficha de trabalho vai … Escreve no quadro exercícios de matemática: problema e contas. (TOB1)

  Quem já terminou a língua portuguesa pode começar a passar……Oiçam, quem terminou coloca os livros de língua portuguesa em cima da secretária. Sem correr! (TOB1)

- Controlando os comportamentos dentro da sala:

  Olha lá! Não sei como é que se consegue arranjar concentração para fazer estas tarefas nesta confusão. – a propósito do ruído que se ouve na sala. *(TOB1)*

  Estou muito satisfeita, Maria, por estares a brincar. Foi isso que eu mandei fazer? (TOB2)

  Dinis, já fez a matemática? Então, como é que é?... Está virado para trás, porquê?... (TOB2)

Esta gestão na sala de aula, de atividades, de afetos e de comportamentos, acompanha todas as atividades realizadas de forma transversal, reforçada, sempre que oportuno, pelo trabalho de valores e atitudes. Ao verem os desenhos, os alunos expressam desagrado por alguns: *Manifestações dessas não se fazem!* (TOB2)

O trabalho desenvolvido por Teresa na área do ensino-aprendizagem acompanha o ritmo da turma (Quadro 42), que considera ser homogénea e com bastantes capacidades, o que lhe permite ir *num patamar mais à frente* na planificação oficial da escola, pois a *turma corresponde*. A sua expetativa *é que aqueles alunos terminem o primeiro ciclo em quatro anos de escolaridade,* mas reconhece a existência de pelo menos um aluno com mais dificuldades: *tenho vinte e três alunos, um deles não está a acompanhar. Mas não é nenhuma criança que aparentemente tenha alguma necessidade educativa específica.* (TE) Como iremos analisar oportunamente, verificou-se que, em diversos momentos da aula, a professora dedicou a sua atenção a alguns alunos com dificuldades e ritmos de aprendizagem diferentes.

Quadro 42 – Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Características da turma	Turma homogénea	1
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Capacidades da turma	3

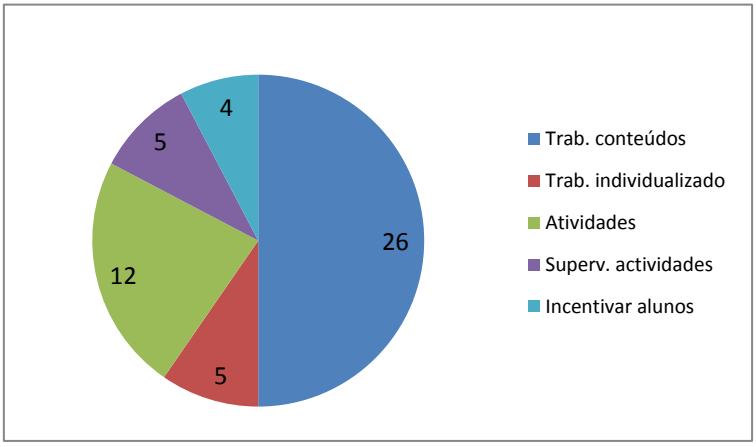
A sua atenção vai também para o trabalhar das atitudes e valores dos alunos:

Atenção, não estamos a votar a amizade, mas a estética do desenho. Vamos ser justos. (TOB2)

Para que serve a amizade? Conversam sobre a amizade. (TOB1)

À semelhança das suas colegas anteriores, a forma de trabalhar de Teresa caracteriza-se por uma diversidades de atividades e estratégias complementares no sentido de levar os alunos a aprender (Gráfico 26). O trabalho com conteúdos, nomeadamente, no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, ganha relevância no cômputo geral das observações com o maior número de registos, seguindo-se o desenvolvimento de atividades complementares de consolidação das aprendizagens. Todo o trabalho que se realiza dentro da sala visa ensinar sempre alguma coisa, mesmo as atividades iniciais são aproveitadas pela professora para fazer a ponte com aprendizagens já feitas ou introduzir novas.

Gráfico 26 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem



Ao trabalhar com os alunos, Teresa privilegia a interação e o diálogo como forma de ensinar, pedindo a colaboração ativa em todos os momentos (Gráfico 27). Seguem alguns exemplos:

- Trabalhar conteúdos

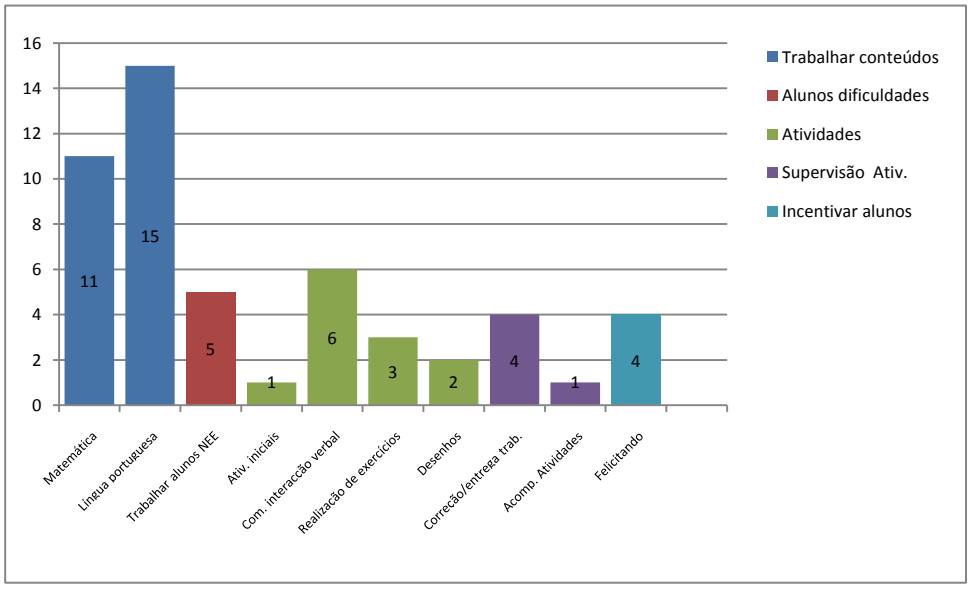
  Professora pede a aluna para ler o problema em voz alta. Dá orientação e depois passa a apresentar as contas: *Prestem atenção! Quero as dezenas debaixo das dezenas e as unidades debaixo das unidades.* (TOB1)

Professora lê para os alunos e estes escutam. Pequenas intervenções para responder a perguntas da professora sobre o que vai lendo: quem são as personagens, vocabulário ("trenó", "gansos", etc.), sentimentos (tristeza, amizade), estações do ano… (TOB1)

Quanto é uma dúzia?... Sim, doze; Vamos continuar…Que conta temos que fazer, Vera? A mãe deu-lhe doze e a tia deu mais dez, com quanto ficou? Que conta temos de fazer?... Somar. E quanto é doze mais dez? Ora prestem lá atenção…. (explica) *Não se esqueçam que há pelo menos duas formas.* (TOB2)

A seguir pede palavras terminadas em <ez>, <oz>, <az>, <uz>, que escreve no quadro. Pede aos alunos para lerem as palavras e vai indicando quem deve ler. (TS2)

Gráfico 27 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem



• Atividades iniciais de comunicação e interação verbal

Antes de começar a matemática, vamos fazer a eleição do melhor desenho que ficou de sexta-feira.
Por isso é que eu digo que vocês têm que estar atentos e votar no desenho mais bonito e não votar por outras coisas. Já falámos sobre isto. (TOB2)

Estou à espera que estejam todos sentados para falar convosco uma coisa importante… Que dia é hoje?... Quinta-feira. Começámos mais tarde a semana.
A: *Porque foi Carnaval.*
P: *E quem é que foi ao carnaval de Loulé?* (…) Mantém um diálogo com os alunos sobre o que viram, se foram mascarados, os temas dos carros alegóricos, a descrição da decoração e das personagens, a descrição de situações, etc. (TOB1)

• Aplicação de conhecimentos à realidade

P: *Quantos alunos tem a turma?*
A: *vinte e três*
P: *Quantos votos estão ali?*
Fazem as contas, com a ajuda da professora que vai escrevendo no quadro: *Então, estão vinte. Vinte e três menos vinte são três. Isto quer dizer…*
A: *Que não votaram três alunos.*
P: *O que é que isto quer dizer?... Que não votaram em nenhum, abstiveram-se.* (TOB2)

Incentivar o trabalho autónomo dos alunos é uma preocupação desta professora, que organiza a aula de forma a existirem espaços dedicados ao trabalho individual, nomeadamente, mediante a realização de exercícios e desenhos. Esta estratégia verificou-se em todas as aulas observadas (TOB1, TOB2, TSP1, TS2):

> Pede a alunos para lerem as instruções dos exercícios (matemática). Clarifica as instruções e dá exemplos se necessário: *E aqui o que vamos fazer? …. Toda a gente percebeu o que é para fazer? Então, vamos trabalhar.* (TOB1)
>
> *Quem já terminou a matemática, como é o caso do Miguel, do Rui e do Diogo, vem buscar uma folha para fazer um desenho. Lembram-se da história? Qual foi a conclusão? Sobre a amizade, os amigos e as amigas que eu quero que vocês façam o desenho.* (TOB1)
>
> *Alguém tem dúvidas na matemática? Não? Fazer como sempre fizeram…. Assim não consigo corrigir a ficha de língua portuguesa.* (TOB1)
>
> Enquanto esta tarefa é realizada pelos alunos, a professora trabalha com os dois alunos com trabalho e apoio individualizado. (TS2)
>
> Aproveita alguns dos momentos de realização pela turma de atividades de forma autónoma, para trabalhar e dar apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com plano de trabalho diferenciado. (TS1)

A ação avaliativa observada incidiu fundamentalmente no desempenho dos alunos, por vezes marcada por um tom de incentivo:

> *Muito bem…Está melhor…'Tá bom, 'tá bom, o treino está a dar resultado…. O que é que aconteceu hoje…. Tens que trabalhar mais nisso….* (TOB2)
>
> *Agora vou dar a pontuação da leitura e cada um vai apontando.* Vai dando a pontuação de verde, amarelo e vermelho. (TOB2)

Os períodos de aula em que os alunos desenvolvem trabalho autónomo são aproveitados pela professora para efetuar outro tipo de tarefas como corrigir trabalhos

(de casa ou já realizados na sala) e voltar a entregá-los, dar mais atenção aos alunos que necessitam de uma intervenção mais individualizada da sua parte ou, simplesmente, desenvolver trabalho de supervisão:

> Enquanto os alunos fazem exercício de matemática devolve-lhes os cadernos dos TPC. (TOB1, TOB2)
>
> Professora, sempre que se justifica, chama os alunos para verem com ela o trabalho realizado na ficha de língua portuguesa: corrige, explica e manda fazer o que falta. (TOB1)
>
> Durante a realização dos problemas pelos alunos, individualmente, a professora primeiro vê os cadernos com os TPC e, depois, trabalha a leitura e a escrita com dois alunos que precisam de apoio individualizado. *(TS1)*
>
> *Todos têm trabalho para fazer! Agora quero ler com o Ricardo e a Beatriz.* Estes dois alunos vão para junto dela, na secretária, e leem com a sua ajuda, enquanto também corrige trabalhos. *(TOB1*)
>
> Professora vai ter com os alunos mais atrasados (dois, sentados em mesas diferentes e ao lado de outros colegas), corrige o trabalho realizado por eles; passa mais trabalho. (TOB2)
>
> Professora passa pela mesa de um aluno vê o seu trabalho, corrige, orienta e dá mais trabalho (aluno com dificuldades e mais atrasado). (TOB1)
>
> Retoma a aula, circulando entre as mesas e vendo o trabalho dos alunos. (TOB1)

No trabalho que desenvolveu na sala, Teresa socorreu-se dos manuais adotados pela escola, mas também utilizou outros recursos, resultado do trabalho de alunos ou do seu próprio:

- Problemas criados pelos alunos: Pede a dois alunos para cada um ler um dos problemas. Professora relê os problemas e clarifica o que é pedido. Não deixa que alguns alunos avancem com as respostas. Os alunos passam e fazem os problemas. (TOB2)

- História inventada pela professora: A professora desenha um nariz no quadro e conta a história de um nariz que um dia deixou de ter cheiro. Questiona os alunos sobre o que terá acontecido, eles dão respostas: *Está doente*; *está constipado*; *foi roubado….* Professora até ao final da história vai dialogando com os alunos e fazendo perguntas. Explica as palavras difíceis, uma delas ("petiz") recorrendo a uma canção cuja letra refere "petiz". (…) Terminada a história, chama a atenção para a palavra "nariz" que

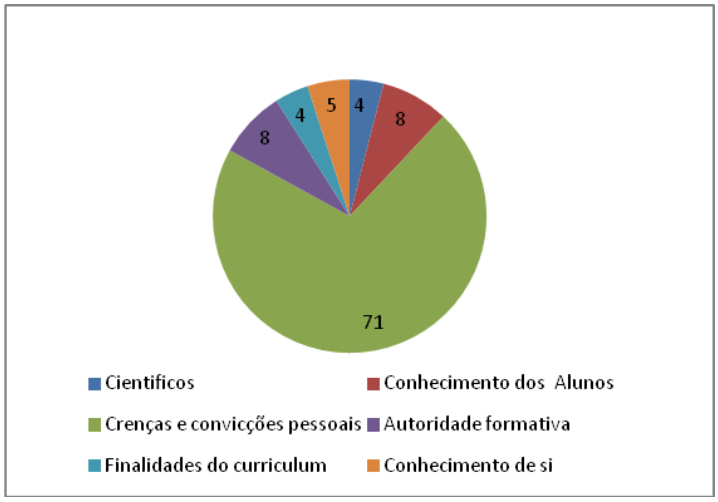
termina em <iz> e pede para dizerem outras palavras com a mesma terminação. (TS2)

5. Porque trabalha a professora desta forma

No ponto anterior, identificámos os traços que caracterizam a prática da professora Teresa dentro da sala de aula. Agora procuraremos compreender o porquê dessa forma de trabalhar[81]. Para tal, vamos olhar para o resultado das entrevistas de estimulação de memória que se seguiram ao registo vídeo das suas aulas, mas, sempre que oportuno, retomando e cruzando com a informação trabalhada nos pontos anteriores.

O Gráfico 28 apresenta os valores obtidos por cada uma das justificações dadas por Teresa para fundamentar a sua forma de trabalhar. Como se pode observar, as suas explicações centram-se de forma prioritária na categoria justificações pelas crenças e convicções pessoais (71%), seguindo-se as justificações com base no conhecimento dos alunos/turma e atribuídas a uma autoridade formativa, ambas com igual percentagem (8%). Sucedem as justificações com base no conhecimento de si (5%), as justificações atribuídas a fundamentos científicos e ao *curriculum*, ambas com 4%.

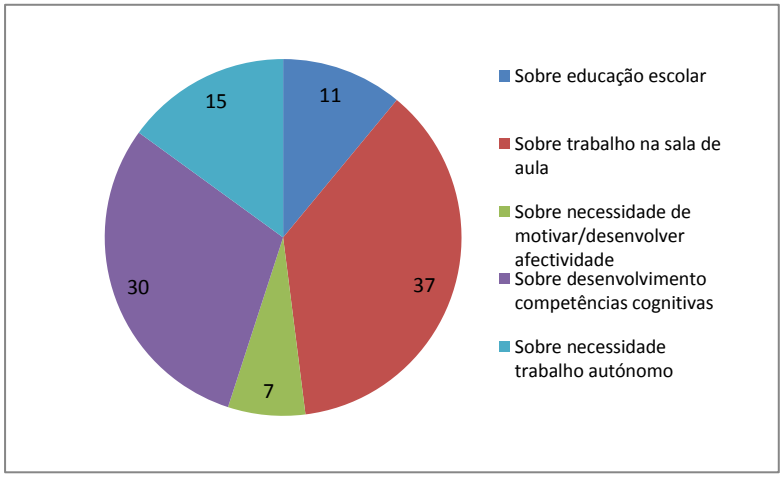
Gráfico 28 – Justificações da prática (%)



[81] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (TEM1 e TEM2) sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - TE1-, das observações - TOB1 e TOB2- ou sinopse - TS1 e TS2) será indicado.

As justificações de Teresa com base em convicções pessoais integram cinco subcategorias de crenças: sobre os conhecimentos e conceitos pessoais sobre educação, sobre conhecimentos e conceitos pessoais sobre ensino-aprendizagem e de autoconhecimento do professor (Gráfico 29). Estas explicações, na maior parte das vezes, são acompanhadas da verbalização de expressões de *eu acho*, *eu acredito*. Como se pode observar no gráfico 28, dentro desta categoria destacam-se as convicções manifestadas sobre o trabalho na sala de aula (37%) e sobre o desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos (30%).

Gráfico 29 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)



O trabalho desenvolvido por Teresa decorre segundo um plano previamente estabelecido para a aula, contudo este funciona como um guião para a ação docente, cuja finalização depende sempre do processo interativo que ocorre na sala de aula e que se assume como mais importante. Esta é, aliás, uma convicção que desempenha um papel importante no universo simbólico desta professora e que se revela na justificação do que faz pela tomada de decisões em função do que vai acontecendo na sala de aula. Igualmente relevantes são as justificações atribuídas à importância de trabalhar individualmente com os alunos, em particular com aqueles que apresentam mais dificuldades, a que se associa a convicção de que o seu trabalho se faz sobretudo pela adequação ao nível de aprendizagem dos alunos. Mas, também, pelo desenvolvimento de uma prática docente interdisciplinar que apresente aos alunos os diferentes saberes de uma forma integrada. Sobre a utilização dos manuais escolares, não tem uma posição inflexível, como se pode detetar nas observações às suas aulas (TOB1,TOB2,TS1,TS2), utiliza-os sempre que os considera adequados. Quando isso não acontece, opta pela

construção de recursos ou por partir de outras fontes de trabalho. A avaliação que se observou na sala de aula é explicada por esta professora como necessária para aferir as aprendizagens dos alunos, e é utilizada para justificar a sua prática em diversos momentos da aula, não apenas na avaliação formal, mas também, por exemplo, na correção dos TPC e dos trabalhos que vão sendo executados na sala de aula. Seguem-se as explicações de Teresa, usando as suas palavras e tendo por referência o Gráfico 30.

a) Decidir e agir no momento

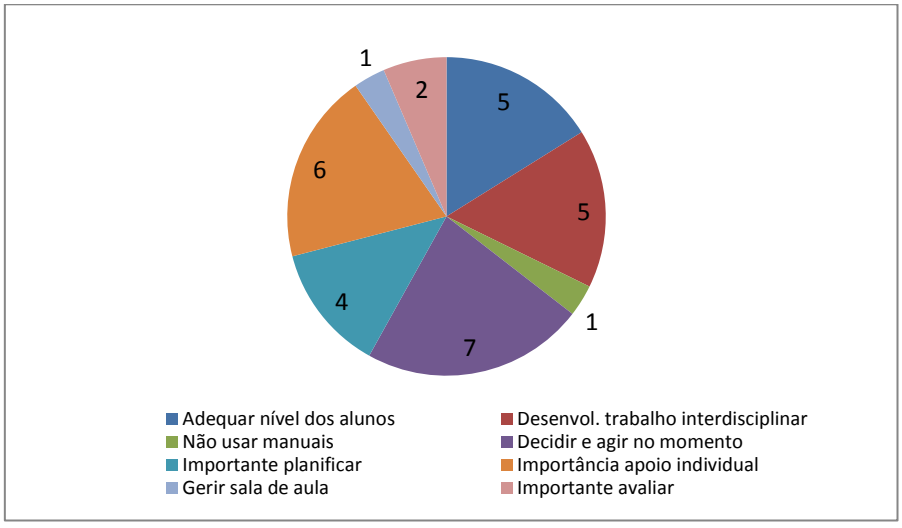
Exato. Pronto, há aqui aa… isso também eu tomei… porque nós temos às vezes as ideias pré-concebidas e para nós aquilo 'tá tudo estruturado como te disse, mas depois na atuação no momento, verificamos que afinal de contas não, foram detalhes, pormenores que eu não me apercebi quando planifiquei. Percebes? Exatamente, tomei a decisão. (TME1)

Portanto, e associado a isso, o facto da atividade se estar a prolongar, portanto, era altura de parar. (TME1)

Portanto, isso hoje não foi feito … depois não seria então porque depois a correção é feita a seguir. Quando venho, é quando a correção é feita, é isso normalmente que eu faço. Portanto, hoje isso não aconteceu e então deu aí um bocadinho de perturbação. (TME1)

(…) *aa e aproveitei porque eles não …já não me recordo, eles não sabiam o que era "petiz" ee e, então, de modo a que eles, eventualmente, recorrendo à canção conseguissem descobrir um sinónimo, um significado para a palavra "petiz".* [sobre o ter posto uma aluna a cantar " O balão do João"] *(TEM2*)

Gráfico 30 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula



b) Importância do apoio individual

Porque é difícil, estes também precisam de tempo em direto, não é? Onde a minha atenção esteja mais focada neles de modo também a ter uma perceção da evolução da sua aprendizagem. Ou não. (TEM2)

(…) *Eu todos os dias retiro um momento em que eles estão ali comigo em direto, a trabalhar em direto. Sobretudo a nível da língua portuguesa, que é a área mais importante, mas também a nível da matemática.* (TEM2)

E e faço esse tipo de… utilizo essa, essa estratégia, digamos assim, ou essa tática. Ou seja, enquanto uns estão em trabalho indireto, outros estão em trabalho direto. (TEM2)

c) Adequar ao nível dos alunos

Portanto, aqueles alunos têm um trabalho diferenciado, têm uma estratégia diferenciada já adequada ao seu nível de aprendizagem. (TEM1)

(…) *Depois, no segundo ano, já eventualmente iremos ter outro tipo de objetivo.* (TEM1)

(…) *também se utiliza* [trabalhar simultaneamente de forma diferente com os alunos] *quando há* [níveis de aprendizagem diferente] (…) *como aqui* (…)*.”*(TEM2)

d) Desenvolver prática interdisciplinar

E para além disso, porque é algo que nós, é uma atividade que nós vamos desenvolver através da expressão musical e depois através da expressão plástica, que é uma banda desenhada para pintar a história e, portanto, através da interdisciplinaridade vamos dando, vamos dando umas coisas, outras, mas que, no fundo, o fio condutor era um caso de leitura. (TEM2*)*

(…) *e também, portanto, isto está relacionada aqui uma interdisciplinaridade, tratou de conceitos matemáticos em simultâneo que tratou de dar de estudo do meio, conteúdos de estudo do meio e simultaneamente português.* (TEM1)

É óbvio que isto [abordagem interdisciplinar] *para o aluno é enriquecedor, porque ele vai adquirindo um melhor vocabulário, vai enriquecendo esse vocabulário e adquirindo novos conceitos.* (TEM1)

Portanto, a intenção é essa, é abordar o estudo do meio, mas aquilo não é uma abordagem isolada, é um fio condutor, digamos assim, mas depois vai-se encaixando nas outras áreas disciplinares. (TEM1)

e) Importante planificar

Sim, já tinha planeado, era contar uma história. Inventada, sim." (TEM2)

"Não, já vinha pensado. Havia várias hipóteses. Ou eles, se eles conseguissem, enfim, ter criatividade suficiente para arranjar um final para a história que fosse assim, conveniente ou, então, eu faria entre as várias hipóteses. E fui ali pondo algumas para dar uma finalização à situação. (TEM2)

O trabalho de matemática neste dia, porque isto vem de acordo com uma agenda semanal… (TEM1)

f) Importante avaliar aprendizagens

(…) *Portanto, eu faço questão de diariamente verificar se os trabalhos foram feitos ou não e, se não foram, quero saber porque é que não foram, o que é que ocorreu, que situação houve.* (TEM1)

(…) *E só através de trabalho indireto não se consegue aferir* [a evolução dos alunos]. (TEM2*)*

g) Não usar manuais

"Porque aa ee… bom, pode ser, não é? Pode ser, há gente que pega no livro… normalmente, eu nunca faço isso. (TEM2)

As justificações apresentadas por Teresa para a necessidade de desenvolver competências cognitivas dos alunos incidem, de forma mais evidente, na língua portuguesa e no combate ao preconceito sobre a matemática, visto que, tratando-se de alunos do 1.º ano, ela considera poder condicionar as suas aprendizagens naquela área. Vão neste sentido as justificações verbalizadas para explicar a sua opção por atividades criativas e que promovam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos:

a) Matemática: combater o preconceito

(…) *e é a primeira vez que eu me apercebo disto, começa logo a ser interiorizado em idades muito precoces, que eles nem sabem o que é a matemática. Para eles… é a palavra em si, não o trabalho depois no seu desenvolvimento, é a palavra.* (TEM1)

(…) *e eu tenho tentado desmontar* [preconceito em relação à matemática], *não será uma tarefa para ser feita no momento, tem que ser feita de vários momentos e ao longo do tempo* (…) (TEM1)

(…) *E apercebi-me disso agora, quando começaram a aparecer este tipo de manifestações* [de desagrado com a matemática]. (TEM1)

b) Prioridade à leitura e à escrita

Porque, por exemplo, nesta escolaridade de primeiro ano, eu tenho um objetivo primeiro que é os alunos adquirirem a leitura e a escrita. (TEM1)

Esta é a minha primeira preocupação [leitura e escrita]. *E, portanto, todas as áreas disciplinares, todas as outras áreas disciplinares são canalizadas ou são direcionadas para esse primeiro objetivo.* (TEM1)

(…) *E aqui, quando, mesmo quando faço matemática, a minha preocupação é que eles leiam.* (…) *E interpretem aquilo que estão a ler.* (TEM1)

c) Incentivar a criatividade

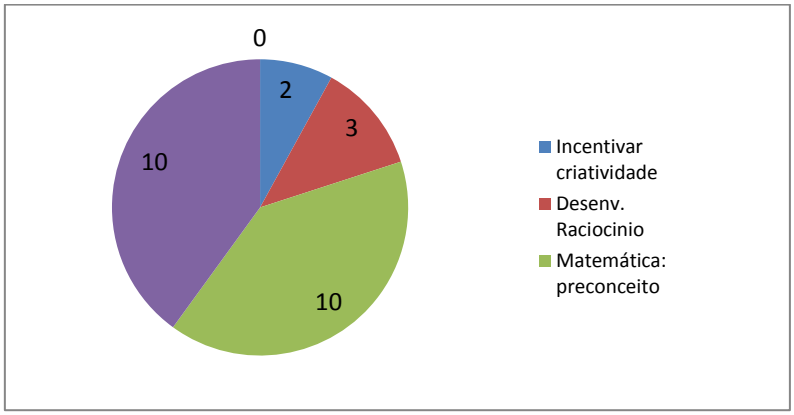
(…) *quando eu apelei à criatividade, à imaginação deles para concluir a história, é já um trabalho que se vai iniciar para amanhã ou depois eles próprios serem levados a usar a imaginação e a escrever ou a contar histórias.* (TEM2)

d) Desenvolver raciocínio

(…) *Sim, e individualmente neste exercício* [realização de problemas]. (TEM1)

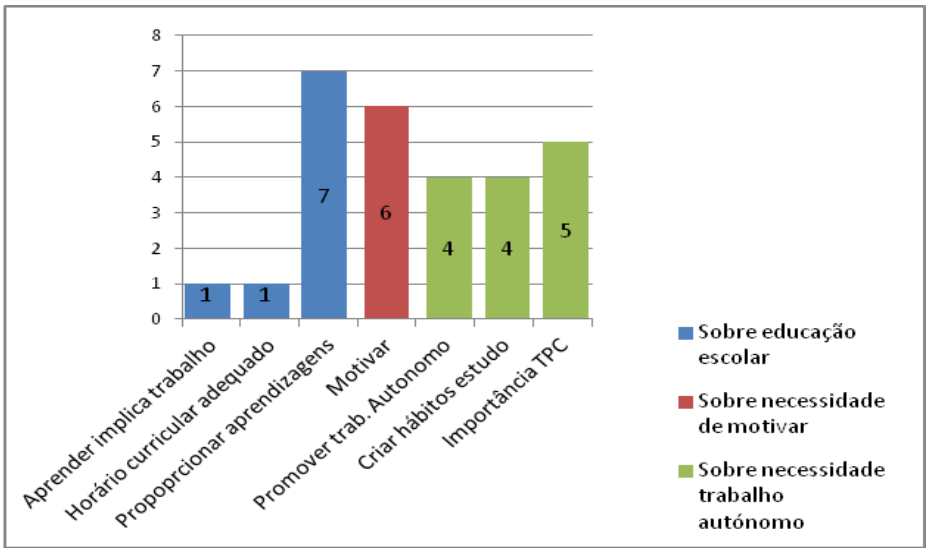
(…) *portanto, posso escrever o que eu quero que eles leiam, quero que visualizem palavras, quero que globalizem e depois quero também que interpretem a nível da situação problemática, o que é que se pretende com aquela situação problemática, e isto vai na interpretação.* (TEM1)

Gráfico 31 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o desenvolvimento de competências cognitivas



As restantes subcategorias que integram a justificação pelas crenças e convicções pessoais de Teresa (gráfico 31) são, e segundo a sua relevância, a necessidade de desenvolver nos alunos trabalho autónomo (15%), a importância da educação escolar (11%) e a necessidade de motivar os alunos (7%). A ação da professora no sentido de desenvolver nos seus alunos competências de trabalho autónomo está claramente associada ao incutir nos alunos hábitos de trabalho. Para tal, procura desenvolver atividades nesse sentido não só na sala de aula, mas também em casa, através da valorização dos trabalhos enviados para casa, sempre objeto de correção e de *feedback* aos alunos (TOB1, TOB2, TS1, TS2). Esta convicção de que os alunos devem desenvolver capacidade de trabalhar e estudar autonomamente decorre da sua crença sobre a educação escolar como um espaço e um tempo de aprendizagens de conteúdos, mas igualmente de valores e atitudes, que implicam trabalho e esforço por parte do aluno, o que já tinha expressado na entrevista. Apesar de considerar que o horário curricular é adequado para obter estas aprendizagens, para Teresa, a sua consolidação passa por dar-lhes continuidade fora da escola, o que justifica a aposta nos TPC e nas atividades de sala de aula que promovam a capacidade dos alunos de trabalhar de forma autónoma e que criem hábitos de estudo e o gosto pelo aprender. E é para desenvolver este gosto pelo aprender que o trabalhar de forma motivante surge como outra das justificações apresentadas por esta professora para explicar o modo como trabalha com os seus alunos (gráfico 32).

Gráfico 32 - Justificações pelas crenças e convicções Pessoais (continuação)



Encontramos estas justificações no discurso de Teresa da seguinte forma:

- Sobre a Educação escolar

[Aprender] *É feito de trabalho, de esforço, de empenho e que muitas vezes, embora as tarefas, que eu compreendo porque eu também já passei, sejam rotineiras, sejam aborrecidas, sejam maçadoras, mas eles têm que passar por elas, faz parte.* (TEM1)

(…) *haja uma mais-valia, haja um incremento, haja um crescimento seja ele a nível das atitudes, seja ele a nível dos conteúdos, das aprendizagens* (…) (TEM1)

E, portanto, o produto daquilo tudo tem que ser um, tem que ser valioso para o aluno, portanto, ele tem que levar dali algo positivo. E é isso que me norteia… (TEM1)

Porque eles, todos os dias, ao trabalharem as diversas áreas disciplinares ou não disciplinares, que seja sempre no sentido construtivo. (…) *De construção do conhecimento. Isso para mim é fundamental e é basilar. E é o que me serve de guia.* (TEM1)

(…) *porque o tempo de permanência na escola, no meu entender, não, não… Vamos lá ver como é que eu hei-de explicar isto, o tempo que eles passam na escola, ou seja, a carga curricular que eles têm, para mim, é suficiente.* (TEM1)

- Sobre o trabalho autónomo

Já os têm adquiridos, já adquiriram esses conteúdos, logo podem trabalhar de forma autónoma. (TEM1)

Para já, porque isso são conceitos que já foram trabalhados. Logo, parto do pressuposto que eles são capazes de fazer já esse tipo de trabalho autónomo, não é? (TEM1)

[O trabalho de casa] *Depois faz também recorrer a alguns mecanismos de acompanhamento, nomeadamente, que seria a situação ideal, não é da família, mas tem um ATL que substitui a família nestes casos, mas que há um acompanhamento.* (TEM1*)*

Agora eu não posso mandar fazer trabalho de casa e depois não verificar esse trabalho de casa, porque senão, dá a ideia que aquilo é feito para coisa nenhuma. (TEM1)

[O trabalho de casa] *Obriga o aluno pelo menos a sentar-se durante meia hora e a olhar. E a pensar.* (TEM1)

E, para mim, o trabalho de casa tem essa virtude [criar hábitos de estudo] (TEM1).

[Tempo na escola] *Mas não é aaa, é suficiente em termos de permanência no mesmo espaço, mas não é suficiente para consolidar os conhecimentos que eles vão adquirindo.* (TEM1)

O que eu pretendo é que se criem hábitos de trabalho fora da escola, que os alunos adquiram a noção que estas aquisições a nível escolar não se adquirem só em espaço de sala d'aula, e que isto é feito de trabalho. (TEM1)

- Sobre a necessidade de motivar os alunos

(...) *até porque aa eu, por exemplo, em menina não tenho lembrança disto ser… era um ensino mais, enfim, menos, menos motivador, eu diria mais árido.* (TEM2)

(…) *e, por outro, fica associado algo, não quer dizer que eles se lembrem daqui a dez anos, mas o que me interessa é que eles se lembrem e em seis ou sete meses tenham ainda memória e associem o som à história. Portanto, o nariz, o nariz, aquilo apela-se à memória visual porque desenha-se, desenha-se num quadro, portanto, é um apelo à memória visual e à palavra e, por outro lado, à memória auditiva, porque fica também depois a história.* (TEM2*)*

É uma das estratégias, será pegar numa história dum livro com imagens ou numa história inventada, que foi neste caso, foi ao sabor da imaginação, mas que os desperte. (TEM2*)*

Que os cative, que os motive e que depois os faça lembrar, associar. (TEM2*)*

A justificação com base no conhecimento dos alunos e da turma, outra das razões apresentadas por Teresa para explicar as suas tomadas de decisão quanto à forma de trabalhar na sala de aula, remete para os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem (Quadro 43).

Quadro 43 – Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Características pessoais e de aprendizagem	Níveis e ritmos de aprendizagem diferentes	9

O conhecimento das características da turma e a maneira como os alunos reagem às diferentes estratégias já experienciadas, e em particular os níveis e ritmos de aprendizagem aí presentes, ajudam-na a tomar decisões quanto à forma de trabalhar e organizar o trabalho na sala de aula:

(…) *como aqui, neste caso, um grande grupo homogéneo e há aqui um pequeno grupo que é diferente* [em nível e ritmo de aprendizagem.] (TEM2)

Exato, e depois distribuí-os [os alunos] *de acordo com as características deles e as características, aqui, a nível pessoal, de lideranças.* (TEM1)

(…) *aa outra situação que tive em consideração foi misturá-los de acordo também com alguns níveis de aprendizagem, ou seja, aa colocar alunos… uma espécie de tutorias, não é?* (TEM1)

(…) *Os que vão à frente e puxam a carruagem e os outros que vão depois, atrás daqueles.* (TEM1)

(…) *E, para além disso, também as interações entre eles, interpares, que poderiam eventualmente perturbar pelo comportamento.* (TEM1)

Portanto, foi, foram todas estas, todos estes itens [de conhecimento dos alunos e da turma] *que eu procurei, na conjugação daqueles alunos e não outros alunos.* (TEM1)

As justificações com algum suporte científico surgem de forma ocasional no discurso de Teresa, e ligadas à psicologia:

Porque, para já, a atividade já se estava a prolongar demasiado e os níveis de concentração e de atenção neste escalão etário não, não são muito grandes, são baixinhos, não é? (TEM1)

(…) *porque a capacidade de reflexão que eles têm não é igual, portanto, o nível etário, aqui, influencia a experiência e eu não tive isso em consideração.* (TEM1)

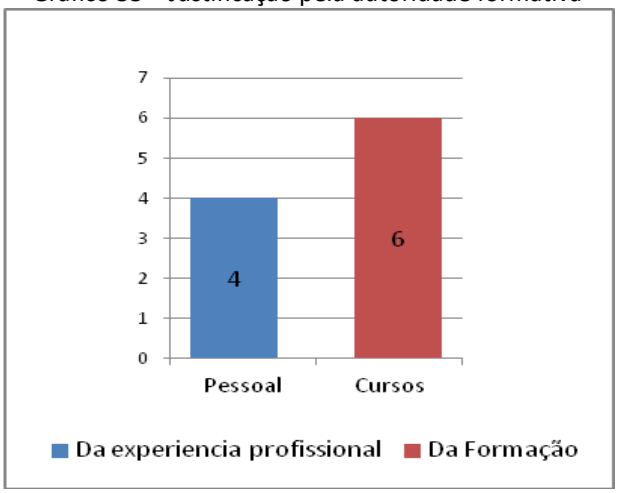
As justificações atribuídas a uma autoridade formativa aduzidas por Teresa para justificar a sua forma de trabalhar têm a ver, fundamentalmente, com a sua formação inicial e a experiência decorrente da sua prática profissional (Gráfico 33):

Sim, na minha formação inicial [sobre o trabalhar de forma integrada]. (TEM1)

Portanto, isso foi sempre, isso são ensinamentos que estão marcados pela minha formação inicial. (TEM2)

Mas, depois, por experiência própria e ao longo dos meus anos de trabalho, eu não consigo separar as áreas disciplinares e colocá-las numas baias, não é? (TEM1)

Gráfico 33 – Justificação pela autoridade formativa



A gerir os tempos de sala d'aula desta forma, pelo menos, para mim, eu entendo, de experiência feita, entendo que é rentável. É rentável. (TEM2)

(…) *mas eu já passei por experiências em que tinha três níveis de aprendizagem nessa turma. E, portanto, aah, e que na altura também utilizei a mesma técnica. Aah, estava em trabalho direto com uns, dois grupos estavam em trabalho indireto, trabalho autónomo, depois estava com outros, os outros dois* (…) (TEM2)

Quando questionada sobre a razão que a tinha levado a alterar o que tinha previsto fazer na atividade de ciências, justifica-o com um conjunto de explicações que remetem para uma dimensão de autoconhecimento, no expressar das suas reflexões sobre o seu trabalho, as suas limitações e consequências, e que se consagram em experiência significativas do ponto de vista profissional:

Cometi [erros] *pelo seguinte: na planificação, pensamos que aquilo bate tudo certo, não é?*
E depois, ao concretizar, verificamos que há ali, houve ali algumas situações que não pensámos. (TEM1)

E uma coisa que me apercebi é que não posso trazer tão grande quantidade de sementes. Tão variadas. (…) *Deveria ter, deveriam ter sido menos sementes, para já.* (TEM1)

Foi de consciencialização [o momento em que se apercebeu do erro]. (TEM1)

As explicações justificativas da ação imputadas às finalidades do currículo surgem de forma objetiva em menor número no discurso de Teresa, como vimos no

início da análise. Contudo, no nosso entender, isto não significa que tenham menos peso na estrutura justificativa da prática docente de Teresa, à semelhança do que acontece com as professoras anteriores, na medida que as justificações pelas crenças e convicções pessoais presentes no discurso desta professora dão suporte ao trabalho de ensino-aprendizagem que desenvolve na sala de aula e que tem, como um dos seus objetivos, o cumprimento do currículo. Referindo-se a este tipo de justificações, Teresa diz:

> *Portanto, a informação tinha sido transmitida e aquilo que eu pretendia estava atingido, que era que eles se apercebessem que as sementes eram diferentes, tinham aqueles critérios da cor, do tamanho, da forma e da textura e, para mim, nesta fase, era suficiente.* (TEM1)
>
> *E sistematizar, começar a consolidar aquilo que me importava.* (TEM1)
>
> *Portanto, nós, a planificação da aula este ano, este mês, contempla a germinação de sementes, nós já tínhamos abordado a questão do desenvolvimento da semente, até através da, do crescimento dos seres humanos e dos seres vivos, e, nessa altura, falou-se também das sementes; depois, com a chegada da primavera, também se falou novamente das sementes e da questão das flores e da, da germinação que ocorre nesta fase do ano.* (TEM1)
>
> *Porque o objetivo principal era introduzir a palavra "nariz" e depois, a partir daí, ir para os outros sons.* (TEM2)

O trabalho de análise permitiu decompor o discurso de Teresa e identificar as principais justificações verbalizadas para explicar a forma como trabalha na sala de aula. Contudo, quando olhamos para as suas afirmações sem "rasuras", o que constatamos é que, mais do que justificações, existe uma "teoria da prática", com fontes e contextos de conhecimento diversos, à semelhança dos outros casos já analisados:

> *O Magistério Primário. Mas, depois, por experiência própria e ao longo dos meus anos de trabalho, eu não consigo separar as áreas disciplinares e colocá-las numas baias, não é? Porque, por exemplo, nesta escolaridade de primeiro ano, eu tenho um objetivo primeiro que é os alunos adquirirem a leitura e a escrita. Esta é a minha primeira preocupação. E, portanto, todas as áreas disciplinares, todas as outras áreas disciplinares são canalizadas ou são direcionadas para esse primeiro objetivo.* (…) *O que quer que eu trabalhe, aquilo está sempre presente lá. Há ali uma luzinha piloto na minha cabeça que é para ali que eu vou mesmo, quase que intuitivamente, às vezes nem preciso pensar, mas é p'rali que eu quero ir. E, portanto, as atividades são todas direcionadas nesse sentido.* (TEM1) **Autoridade Formativa/Crenças e convicções pessoais/Finalidades do *curriculum***

Sim, através da experiência, apercebi-me que isso era importante. Até porque aa , por exemplo, em menina não tenho lembrança disto ser… era um ensino mais, enfim, menos, menos motivador, eu diria mais árido! E eu julgo que este tipo de estratégia aaa … também apela de alguma forma ao imaginário deles, que eles, ao fim e ao cabo, ao ouvirem contar histórias, amanhã ou depois, pode ser que eles também contem histórias. Porque (…) *quando eu apelei à criatividade, à imaginação deles para concluir a história, é já um trabalho que se vai iniciar para amanhã ou depois eles próprios serem levados a usar a imaginação e a escrever ou a contar histórias.* (TEM2) **Autoridade Formativa/Crenças e convicções pessoais/Finalidades do *curriculum***

E, e faço esse tipo de… utilizo essa, essa estratégia, digamos assim, ou essa tática. Ou seja, enquanto uns estão em trabalho indireto, outros estão em trabalho direto. E isso também se utiliza, e isso também aprendi no magistério, também se utiliza quando há, aqui, neste caso, há um grande grupo homogéneo e há aqui um pequeno grupo que é diferente, mas eu já passei por experiências em que tinha três níveis de aprendizagem nessa turma. (TEM2) **/ Autoridade Formativa Profissional/Conhecimento dos Alunos**

Aah, estava em trabalho direto com uns, dois grupos estavam em trabalho indireto, trabalho autónomo, depois estava com outros, os outros dois e, portanto, ia ao longo…(…) *A gerir os tempos de sala d'aula desta forma, pelo menos, para mim, eu entendo, de experiência feita, entendo que é rentável. É rentável.* (TEM2) **Autoridade Formativa/ Crenças e convicções pessoais**

O nosso trabalho sobre a professora Teresa revelou que, também no seu caso, a prática no espaço de sala de aula se fundamenta numa complexidade de justificações que se articulam e completam, formando a sua teoria prática sobre como trabalhar naquele contexto. Aprendizagens formais da Escola do Magistério cruzam-se com conhecimentos adquiridos em diferentes contextos (formais e informais), interligando-se, articulando-se e autojustificando-se num discurso justificativo coerente, testado pela experiência prática sua ou de colegas, de preferência professoras mais velhas e mais experientes.

Ressalta, em particular, do seu discurso sobre o que faz e porque o faz, o contributo da sua passagem por contextos diferentes ligados à educação que, aliado a uma postura reflexiva e crítica, se traduz num vasto corpo de conceções e crenças pessoais.

CASO 4 - A PROFESSORA LUÍSA

1.A construção da profissionalidade

Com o curso da Escola do Magistério e um CESE em Supervisão, a professora Luísa, nos seus 30 anos de serviço, desenvolveu um trajeto profissional singular marcado por um longo período de afastamento das salas de aula, se bem que sempre trabalhando com escolas. No seu regresso ao trabalho com uma turma, Luísa inicia uma nova etapa em que as aprendizagens dos últimos anos e a lembrança das antigas confluem, numa luta diária de reconstrução dos seus saberes práticos profissionais de forma a dar resposta aos desafios colocados pelos alunos no espaço de sala de aula.

Ser professora não foi uma decisão voluntária (Quadro 44), mas antes a resposta possível ao contexto social e político da época:

> *Sim, porque eu acabei o sétimo ano, fui para arquitetura. Fecharam as universidades todas e, nessa altura, a gente não tinha para onde ir, tinha que encontrar aquilo que houvesse. Era aquilo que havia. Portanto, eu fui para o Magistério.* (…) *Fiz o exame de aptidão sem ter pegado num livro, sem ter feito nada. Inscrevi-me com as amigas.*[82]

Quadro 44 – Motivação para a profissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Formação sem motivação	Ausência de alternativas	4
	Sem abertura para a profissão	2
Decisão não desejada	Nascimento do filho e decisão de investimento na profissão	1

A sua insatisfação levou-a a entrar *em psicologia, depois disso, e talvez essas minhas recordações tenham a ver também com isso.* As recordações de que fala são as do Magistério, imbuídas numa visão negativa (Quadro 45), que tem consciência serem marcadas quer pela falta de motivação, quer pela insatisfação com a profissão docente:

[82] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial LE1. Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação - LOB1 e LOB2-, entrevistas de estimulação de memória -LEM1 e LEM2- ou sinopse - LS1 e LS2), esta será devidamente indicada.

(…) *Que eu não estava ali de corpo inteiro. Estava a pensar sempre em ir para outra coisa.* Por isso, Luísa afirma que: *Para mim, a minha formação foi depois do Magistério, porque talvez também a minha postura nessa altura não fosse de muita abertura para a profissão de professora, não era?*

Quadro 45 – Apreciação da formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Positiva	Didáticas	1
Total		1
Negativa	Muito competitivo	1
	Poucos pontos fortes	1
Total		2

Outros aspetos que contribuíram para a rejeição da Escola do Magistério foram o espírito competitivo e a falta de trabalho de cooperação, que Luísa, já na altura, manifestava privilegiar: *E era uma altura pós-25 de Abril, em que as coisas estavam muito acesas e, portanto, havia alguma competição. Eu não sou nada competitiva, gosto da cooperação, gosto da colaboração, gosto de trabalhar em parceria, e aquilo não me traz assim muito boas recordações.* Por isso mesmo, ela não considera que a sua formação inicial *tenha muitos pontos fortes*, referindo as didáticas como a área em que, *talvez*, lhe ficou alguma coisa.

A implicação na profissão docente decorre de uma alteração na sua vida pessoal, o nascimento do filho, que a obriga a tomar uma decisão definitiva quanto ao seu futuro profissional: *Ah! Depois, quando casei e tive o primeiro filho, e entrei em psicologia. Nessa altura, só havia psicologia clínica e era a tempo inteiro em aulas, aí é que decidi que não ia. Não é? E foi a partir dessa decisão que eu comecei a investir mais nesta profissão.*

Assumida a decisão e a motivação para ser professora do 1.º ciclo do ensino básico, Luísa assume o seu processo formativo, acima de tudo junto do Movimento da Escola Moderna, caracterizado por diversas formas de formação, como ações de formação, congressos e encontros:

> *E pronto, e foi no Movimento da Escola Moderna que eu encontrei ou adquiri a formação que eu considero que é a formação que me dá algum substrato para fazer as coisas que faço. Portanto, nessa altura, ah, ia sempre a todas as formações e tentava aplicar. Portanto, é a tal coisa das parcerias, de irmos trabalhando em conjunto, etc.*

No primeiro, lembro-me que, no primeiro congresso que eu fui, trouxe muita coisa. Havia muita diversidade, havia coisas sobre a prática. E as pessoas podiam ir para as áreas em que se sentiam mais fracas, porque haviam muitas sessões paralelas.

Sim, sim [por terem trabalho de *workshops* e serem práticos]. *E os do Minerva (…). As comunicações e as experiências, e as ações de formação também, não é?*

É porque sei que, quando eu faço uma comunicação, pode ser um bocadinho mais doloroso, mas é aí que eu aprendo. Quando faço uma formação, pode custar mais um bocadinho porque vou roubar do meu tempo, mas aí é que se aprende.

Ah, o os eventos, por exemplo. (…) *Sim. Pronto, acho que desde o princípio aquela participação nos congressos do Movimento da Escola Moderna veio sempre cobrir muitas lacunas, não é?*

O trabalho e a partilha de experiências com colegas (Quadro 46) são sentidos como importantes na construção do seu "ser professora":

Quadro 46 – Aprendizagens proporcionadas por colegas

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas	2
Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajuda de colegas	1

E foi com essa turma …e, por outro lado, o meu filho mais velho tinha a idade desses alunos, portanto, ele estava no mesmo ano que eles, ahh, e eu colaborava muito, fazia muita parceria com a professora dele. Portanto, fazíamos todo o trabalho em conjunto.

"Ah, antigamente tinha grupos cooperativos e estagiários da ESE. As reflexões sobre a prática também eram interessantes, a aprendizagem uns com os outros...

Por exemplo, com a H., que era do meu ano, houve sempre entreajuda. Ela estava ali na sala ao meu lado e tinha quarto ano também. Qualquer coisa, eu dizia sempre "H., o que é que se passa? H., o que é que fazemos?" ou "Que é que vamos fazer?"

Quadro 47 – Outros contextos de aprendizagem

Subcategorias	Indicadores	U.R
Contexto institucional	IPJ de Faro	1
Contextos educativos	Projetos ligados à escola	4

Depois de *seis anos na escola*, inicia-se um período longo de trabalho (Quadro 47) em projetos ligados às escolas no domínio das novas tecnologias, com breves retomas do trabalho com turma:

> *Primeiro, seis anos na escola, depois, estive seis anos no projeto Minerva, fora do ensino, a acompanhar esse projeto e aí, sim, visitava as escolas, acompanhava o primeiro ciclo, preparava comunicações com os colegas, era um trabalho de muita parceria e muito trabalho cooperação. Planificação e tal, fazia um apoio direto nas escolas.* (…) *Ah! Depois desses seis anos, voltei dois anos à escola. O Minerva acabou em 94, foi 94/95, 95/96. Estive na escola dois anos.*
>
> *Depois fui convidada para vir aqui para o Instituto Português da Juventude. Estive aqui um ano.*
>
> *Depois fui convidada para o Centro de Competência da EDUCOM, que era com gente que estava no Minerva e que visava apoiar os projetos das escolas na mesma, mas agora pela internet, e aí estive onze anos*. (…) *Voltei à escola, aí... em 2007. Portanto, este é o terceiro ano que estou na escola.*

No regresso ao trabalho de sala de aula, esta professora confronta-se com uma vivência em tudo idêntica a um professor noviço, desde logo a começar pela turma atribuída: *Depois, a própria turma era uma turma difícil. Quando se chega à escola de novo, as turmas estão todas distribuídas e há umas turmas em que as pessoas não pegam e ficam para quem chega de novo.* Não é de estranhar que Luísa confesse um sentimento de insegurança idêntico ao de um professor principiante:

> *E aquilo exigiu da minha parte estar ali muito atenta e, depois, não era isso, era a insegurança que eu sentia, mas que não dizia a ninguém. Eu tive tempo de dormir duas a três horas por noite... E embora não tivesse mostrado aos pais, eu não estava nada segura, o que não acontecia, por exemplo, quando eu acabei o Minerva! Talvez porque o trabalho era dentro das salas de aula nessa altura, eu nunca "perdi o pé", aliás, o projeto* [EDUCOM] *também trabalhou muito mais com o secundário e com o segundo ciclo do que com o primeiro ciclo.*

Quadro 48 - Importância da experiência profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Pela perda de experiência	Na dificuldade em trabalhar com crianças	4
	Não dominar o currículo	2
	No domínio da organização e gestão da sala de aula	1
	Na perda de rotinas	1
	Sentimento de insegurança	2
Total		10
Pela aprendizagem com a experiência	Na organização e gestão da sala de aula	1
	Ao gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes	1
	Ao retomar a atividade docente	1
	Ao lidar com turmas difíceis (comportamento e aprendizagem)	4
	Na adequação ao espaço trabalho	5
	Ao desenvolver a criatividade e iniciativa	6
Total		18

Com a expressão "*perder o pé*", Luísa explicita a importância dada à prática e à experiência na sua construção de professora (Quadro 48). Ela sente que, durante os anos em que esteve longe da turma, perdeu a experiência e os saberes em diversos domínios do trabalho dentro de uma sala de aula, ficando numa situação pouco confortável e insegura. A sua preocupação não são os conteúdos, *É que nos conteúdos é mais fácil, porque, se a gente não domina um conteúdo, investiga e depois transmite ou faz ou arranja maneiras e estratégias de os alunos nos darem o feedback*, mas a gestão dos níveis e ritmos diferentes de aprendizagem, a organização e gestão da sala, o domínio do currículo e a perda das rotinas:

> [Antes] *Eu conhecia o programa de fio a pavio, pegava num conteúdo, pegava noutro, e a planificação não servia de nada. Agora, quando voltei à escola, já tive mais dificuldade, porque nós temos que dominar o programa todo e as estratégias e tudo para poder usar na altura certa, não é? É! Se as pessoas têm isso tudo na cabeça, é mais fácil tirar partido das coisas, não é? Portanto, tem que haver uma certa necessidade de planificação.*
>
> *Eu não sou muito de preparar tudo, acho. Mas a diferença era que antes eu podia fazer um plano e chegava lá e, com aquilo que eles me diziam, eu dava a volta a tudo e não fazia nada daquilo que tinha pensado fazer em casa, porque não precisava.*
>
> *E é isso que eu acho, que talvez eu tenha perdido rotinas que, quer dizer, que me levariam a fazer isso de uma maneira já sem pensar, não é?* (…) *E que, se calhar, algumas coisas falham exatamente porque eu tenho que pensar nos bocadinhos todos da aula.*

Os ritmos de trabalho, a gestão e a organização das atividades na sala de aula (…)

Eu acho que a maior dificuldade é gerir diversos ritmos de aprendizagem e os níveis de aprendizagem dos diversos grupos, não é?

Outra das grandes dificuldades sentidas por esta professora no regresso à escola é na interação com os alunos, resultado do tempo em que esteve longe da sala, mas também da forma diferente de os alunos se comportarem:

Depois, todo o trabalho era com os professores, o que me fez distanciar um pouco do que são as atitudes e comportamentos das crianças, não é? E provavelmente eu, ah, analisava muito dos comportamentos deles como comportamentos que deviam ser mais adultos e não eram. As intervenções deles magoavam-me.

Eu sentia às vezes que um ou dois deles mandavam mais do que eu. Se, por exemplo, eu dizia a um para se sentar, ele não se sentava; se o outro dizia "senta-te", ele sentava-se.

Porque, analisando as coisas agora, quer dizer, os miúdos são diferentes do que eram há uns tempos atrás, não é? Eram mais respeitadores, não eram tão irreverentes, agora "esticam muito a corda". Eu acho que os miúdos hoje mandam nos pais e que fazem na escola a mesma coisa que fazem com os pais. Esticam, esticam, esticam! Não há regras. Não há, pronto, é isto!

Apesar da insegurança que lhe provocaram e de a terem levado a questionar os seus saberes sobre a prática do professor dentro da sala de aula, estas dificuldades foram o motor de busca de novas respostas para chegar aos alunos:

Eu ando sempre à procura, todos os dias tenho esses problemas (Risos). *Todos os dias …e nunca tenho soluções.* (…) *Todos os dias há os mesmos problemas. Uns dias, as coisas parecem que já vão mais ou menos bem, depois, no outro dia, voltam atrás.*

E eu acho que é isso que me faz gostar da profissão. Que é por ter um campo de investigação, eu pensar que não resulta e depois tentar encontrar uma solução para os problemas do dia-a-dia, e no outro dia tenho campo para experimentar.

Aliás, quando se refere ao período em que se sentiu melhor na profissão, os primeiros anos de docência, Luísa associa esse sentimento ao trabalho de experiência, descoberta e adequação que desenvolvia, aliado a uma grande implicação na profissão:

Olha, porque, porque estava muito implicada na profissão, porque tinha começado com um primeiro e depois o segundo ano. Estava a experimentar o método natural para a aprendizagem da escrita e da leitura e andava entusiasmada com tudo.

Não é de estranhar que, quando questionada sobre os aspetos a privilegiar na formação de professores, a professora Luísa aponte *terem os aspetos teóricos e depois aplicarem,* acompanhados de *muita reflexão da prática.*

Contudo, esta professora, que diz ter perdido os "saberes da prática", ganhou outros no seu percurso profissional e procura aplicá-los na sala de aula. Exemplos comprovantes são a utilização dos mapas conceptuais (LS1) e o trabalho com recurso às novas tecnologias (LS1 e LS2) onde se destaca o computador e o quadro interativo com o qual costuma trabalhar e *que facilita o trabalho com os alunos.* (LBO1, LOB2).

O funcionamento em regime duplo da escola, impedindo a permanência da professora na sala por um período mais alargado para desenvolvimento do trabalho de preparação e organização letiva, e a reduzida dimensão do referido espaço são outros dos fatores constrangedores da sua prática:

> *Em relação à gestão destas coisas, à organização da sala de aula, é que é mais difícil e por dois motivos. Um é exatamente por causa do horário, esta dificuldade de nós termos de partilhar a sala e não podermos ter as coisas ali à mão…e a outra o número de alunos que temos.*
>
> (…) *e depois, a sala é muito pouco espaçosa, não dá para fazer grupos, não dá para fazer nada. Temos de desarrumar a sala toda e voltar a arrumar. Isto, em termos físicos e, depois, em termos da gestão dos tempos, das atividades, dos … É isso, é isso o mais difícil!*

2.Imagem da profissão

Outro aspeto que pesa nas dificuldades de Luísa prende-se, como já vimos inicialmente, à importância central que o trabalho de cooperação tem para si. Importância reforçada pela prática no trabalho desenvolvido nos projetos educativos em que esteve envolvida durante muito tempo e que não encontrou na escola. Nas suas palavras, *e depois era isso, era a falta de parceria, pois sempre trabalhei em cooperação ao longo da vida e ali não se fala com ninguém. Cada um está entregue a si próprio.* O simples dialogar com a colega da sala mais próxima é visto por si como um

tipo de comunicação insuficiente, colocando em questão a prática de uma monodocência isolada, do professor em trabalho solitário. Uma profissão com *Um trabalho muito exigente* e *difícil* , sem práticas institucionalizadas (Quadro 49)

Quadro 49 – Imagem da profissão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Profissão	Sem práticas institucionalizadas de trabalho cooperativo	Falta de comunicação	3
		Falta de projetos comuns	2
		Falta de espaços	2
	Profissão exigente	Trabalho complexo e difícil	1

de trabalho cooperativo de diálogo e comunicação entre o corpo docente:

> *Para mim, o que falta naquela escola é haver projetos comuns que obriguem as pessoas a trabalhar em conjunto para além da papelada.* (…) *É um trabalho "tira-se mais isto, põe-se mais aquilo", não une, não une as pessoas, são papéis! Depois, é aquilo de "é preciso fazer, faz-se, é preciso, faz-se" e lê-se o que se fez "para inglês ver". Não é que alguém esteja implicado com a turma do outro, não é que alguém esteja a fazer trabalho com o outro.*[83]

Quadro 50 - Sobre a educação escolar

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Conceções educativas e pedagógicas	Professor deve ser líder do processo de ensino-aprendizagem	1
	Importante trabalhar a parte emocional	2

As situações que tem experienciado nestes últimos anos, no desempenho com os seus alunos, levam a professora a eleger a necessidade de trabalhar a dimensão emocional como prioritária para uma aprendizagem com sucesso (Quadro 50). Vejamos alguns exemplos de situações referidas pela professora:

> *Acho que, por exemplo, no ano passado, nessa turma do quarto ano, havia uma grande confusão naquelas cabeças, do género de eu estar a escrever no quadro e, no princípio, levantava-se um e vinha-me abraçar à cintura ou eu estava a explicar qualquer coisa e um dizia "Falta um brinco!" De seguida, vinte meninos punham-se no chão a apanhar o brinco. Eram coisas que para mim, naquela altura, uma turma de quarto ano… não fazia sentido.*

[83] A professora refere ainda falta *espaços de encontro e de reuniões* na escola.

Depois, são as queixinhas para os pais, era que eu era pouco meiga. Porquê? Porque não andava aos beijinhos com os meninos. Era do género: eu sentava-me, por exemplo, andava com os grupos e depois sentava-me para fazer qualquer coisa, e dava uma tarefa. As meninas levantavam-se todas para vir conversar comigo para a secretária. Estas coisas num quarto ano?! Estavam na escola há quatro anos! (….) *na escola.*

E, então, acho que eles precisam disto, quer dizer, a aprendizagem vive muito da inteligência emocional e a parte emocional está no geral muito mal resolvida. (…) *Eu sinto que tenho de atuar a nível emocional se eu quiser que ele aprenda, e também para lhe dar uma certa resiliência, para ele fazer face à vida, não é?*

Quadro 51 – Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Contexto social e familiar	Meio social	4
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Alunos com N.E.E.	2
	Capacidades da turma	5
	Alunos problemáticos	4

Quando questionada sobre a sua turma (Quadro 51), Luísa não tem dúvidas:

A minha turma não é nada boa, não é? Sabe que em *termos de rendimento, para mim, é muito, muito fraquita*. Uma turma com *miúdos com problemas muito difíceis* (…) *dramas*, alunos com *plano de recuperação* e *nove miúdos que entraram com matrícula condicional, com cinco anos!* (…) *portanto, nota-se alguma diferença.* Segundo ela, tem alunos *muito dispersos. Tenho para aí uns seis miúdos que nunca estão lá, nunca! E estão todos à frente! Eu não tenho mais lugares à frente.*

Talvez pela consciência das dificuldades da sua turma, esta professora, quando se refere ao trabalho que realiza com os alunos, identifica-se com o papel de um treinador que lidera a sua equipa para a levar a ganhar: *Todos os dias, uso a metáfora do futebol. Eu sou o Mourinho e vocês são os jogadores…. Temos de treinar e jogar para ganhar.* Há que trabalhar e fazer trabalhar muito estes alunos para que consigam concretizar a expectativa da professora: *E em termos de expectativas, é assim: eu quero fazer da turma uma turma boa, estou a trabalhar para isso, mas tenho quatro meninos que ainda não leem.*

No projeto curricular de turma (Quadro 52), que foi elaborado por si e tendo em atenção a turma, até Dezembro, não introduziu qualquer alteração de fundo, o que se modificou *são coisas de pormenor como, por exemplo, incluir o plano de recuperação da Inês, que fiz agora, incluir a parte da Ana que vai também para a avaliação psicológica* (…) *agora, o miúdo, o chinês, foi embora e não avisou, vai ser feito ali um relatório a dizer isso. Mas agora, em termos de trabalho, ah, não.*

Quadro 52 – Sobre o projeto curricular da turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Orientações gerais	Estrutura comum no Agrupamento	5
	Liderança de processo de alteração da estrutura do projeto	3
	Aplicação de novo modelo com flexibilidade	2
Especificidade do projeto da turma	Responsável pela sua elaboração	2
	Introduziu pequenas alterações	4

Sobre o projeto curricular da turma, Luísa revela que teve um papel ativo na sua reformulação, por ter constatado *que ele tinha muito pouco de pedagógico, era muito administrativo*. As questões por si levantadas levaram à constituição de um grupo de trabalho que procedeu a alterações posteriormente aprovadas em pedagógico, respeitando a *estrutura do agrupamento para haver uma certa unidade e para os documentos que aparecem lá não serem mantas de retalhos.* A nova proposta de estrutura do projeto curricular de turma está a ser implementada este ano, mas com flexibilidade:

> *Provavelmente nem todos a seguiram, pois o agrupamento tem tido a sensibilidade de não fazer exigências avulsas. Os que estão no terceiro ano ou no quarto, e já tinham um projeto do primeiro ano, mantêm a anterior estrutura.*

3. Ser professora: "de janela de uma casinha no Alentejo aberta para um grande campo" a "supermulher"

Uma *janela de uma casinha no Alentejo aberta para um graaande campo*, eis como Teresa se via no início da sua atividade profissional (Quadro 53). Esta metáfora, se revela uma dimensão idealista, de alguém aberto para o mundo, contém, igualmente, um certo sentimento de insegurança perante a vastidão do "campo que se abre à sua

frente" com *muita coisa para aprender e muita coisa onde investir*. Este último traço é o que mais marca a visão de si como professora nesta fase: *O professor seria um profissional com muita coisa para aprender e muita coisa onde investir*, mas um professor investigador, que questionando e experienciando *aprendia para ensinar e ensinava aprendendo.*

Neste período, a preocupação fulcral da professora centrava-se na procura do saber ensinar conteúdos, na dimensão mais instrumental da profissão, em consonância não só com a situação de se encontrar no início da atividade docente de forma autónoma, sem apoio ou suportes, mas também com o facto de a carreira docente, enquanto projeto profissional pessoal, ter sido assumida após a formação inicial e motivada por fatores de índole privada. À falta de motivação e interesse pela profissão, que vimos ter marcado a sua formação docente, seguiu-se um período de forte investimento e implicação na construção do seu "Ser Professora" centrado no aprender a ensinar, preocupação presente na forma de expressar a sua visão de si:

> *O campo, com tudo o que ele tem - flores de várias cores, aromas e tamanhos, terra, árvores, etc. - era o objeto de estudo, muitas matérias para explorar e estudar* (...)
>
> *O campo seria o ensino, o que lá estava seriam as diferentes áreas e conteúdos de ensino.*

Quadro 53- Perceção de si como profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	METÁFORA
Início da profissão	Idealista	"Assim como uma **janela de uma casinha no Alentejo aberta para um graaande campo.** Olha-se pela janela e vê-se um campo bonito mas muito graaaande, muito vasto, muito cheio de coisas."
	Aprender a ensinar	"O professor seria um profissional com muita coisa para aprender e muita coisa onde investir." "O campo, com tudo o que ele tem - flores de várias cores, aromas e tamanhos, terra, árvores, etc. - era o objeto de estudo, muitas matérias para explorar e estudar, e o professor talvez o investigador." "O campo seria o ensino, o que lá estava seriam as diferentes áreas e conteúdos de ensino e o professor o que aprendia para ensinar e ensinava aprendendo, seria?
Atualmente	Realista	"Sou uma **supermulher**!" Bem assente na terra, bem enraizada, mas o termo não é bem enraizada na terra, porque vejo que os miúdos precisam que nós sejamos tudo. Mãe, professora, amiga, médica."
	<u>Professora/mãe</u>	«Para além deles precisarem disto tudo, temos que dar-lhes a perceber, quer dizer, diferenciar "sou professora, não sou tua mãe".» «(…) Porque isso ele já tem em casa [uma mãe]. Mas também não posso ser dura e dizer "não sei o que tens..." Há muitas coisas, são muitas nuances em que se tem de atuar. Por isso é que eu digo: "sou uma supermulher!", tenho de ser tudo, não é? Porque são cinco horas que a gente está ali com vinte e quatro alunos, todos a quererem atenção e sem capacidade de dar resposta a todos…»

Outro aspeto ressalta das suas palavras, quando se refere a si como professora: a ausência dos alunos. Ou melhor, a sua invisibilidade, pois que o aprender a ensinar tem por fim último os alunos, mas os alunos enquanto indivíduos, agentes e atores do processo educativo ficam de fora. Este facto torna-se ainda mais evidente quando se olha para as palavras usadas por Teresa para expressar a forma como atualmente se vê e sente como professora, uma visão realista de *uma supermulher!* (…) *Bem assente na terra, bem enraizada, mas o termo não é bem enraizada na terra, porque vejo que os miúdos precisam que nós sejamos tudo. Mãe, professora, amiga, médica.* Nota-se no discurso uma inversão no foco das suas preocupações, em que *os miúdos* ganham destaque.

Nos dias de hoje, mais do que a dimensão instrumental da profissão, é a dimensão relacional e afetiva da sala de aula que preocupa e motiva esta docente, para quem não são indiferentes as dificuldades sentidas no regresso ao trabalho de sala de aula ao fim de muitos anos e o confronto com um público escolar diverso, complexo, muito mais problemático e, por isso, exigindo mais do professor. A dimensão relacional e emocional é, aliás, manifestada por Teresa como uma das suas grandes preocupações no trabalho com os alunos, como vimos nos pontos anteriores.

O descentrar das preocupações do "Ser Professora" percebe-se no conflito interno sentido por Teresa na definição do seu papel de professora, expresso de forma implícita, quando refere:

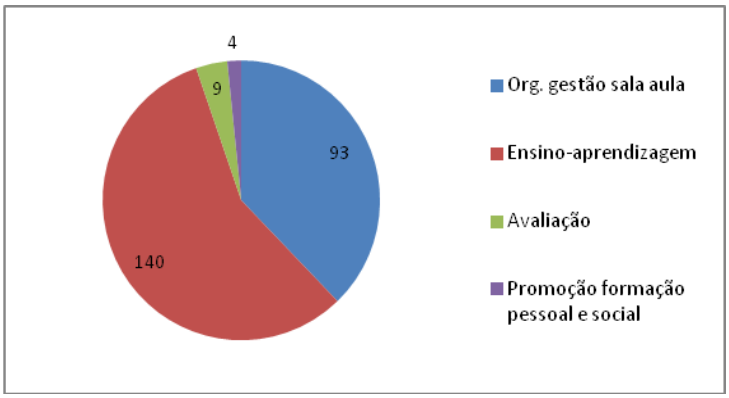
> *temos que dar-lhes a perceber, quer dizer, diferenciar "sou professora, não sou tua mãe".* (…) *Porque isso, ele já tem em casa. Mas também não posso ser dura e dizer "não sei o que tens". Há muitas coisas, são muitas nuances em que se tem de atuar. Por isso é que eu digo: "sou uma supermulher!", tenho de ser tudo, não é?*

4. A professora na sala de aula

A professora Luísa organiza o trabalho na sala de aula em função do plano do dia (LOB1, LOB2, LS1, LS2), que procura cumprir. Quando observadas as suas aulas

(LOB1, LOB2), verificamos[84] que, para dar cumprimento ao previsto para aquele dia, as atividades de ensino-aprendizagem são as que mais ocorrem, articulando-se com as de organização e gestão da sala (Gráfico 34).

Gráfico 34 – Atividades desenvolvidas na sala de aula

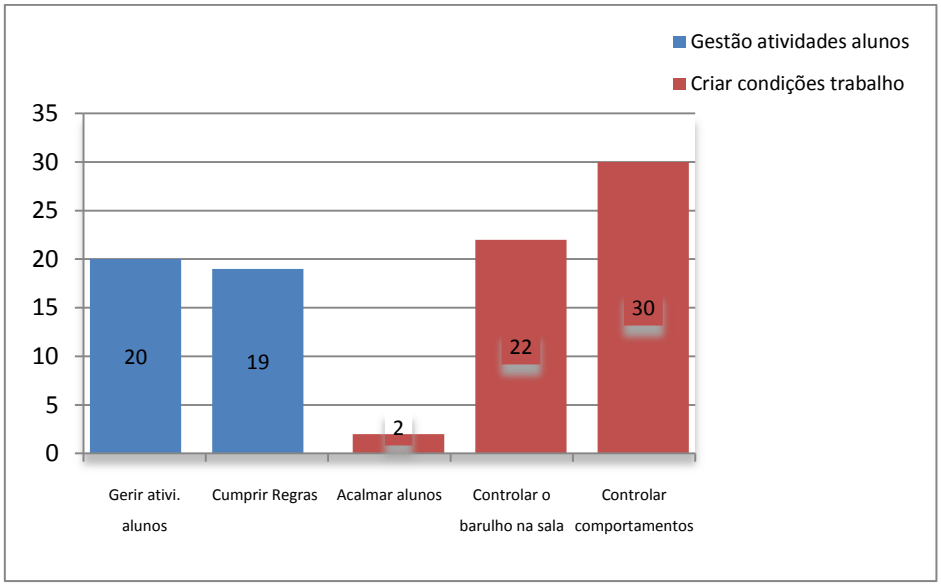


Se olharmos para o Gráfico 35, reparamos que a grande maioria das ações da professora se centra no controlo do barulho, dos comportamentos e em fazer cumprir regras, num trabalho constante de criar e manter um ambiente propício às atividades de ensino-aprendizagem. São diversas as estratégias usadas para atingir esse objetivo, desde a colocação de música suave, durante o período de realização de trabalho autónomo dos alunos, ao recurso a sucessivas chamadas de atenção (à turma e a alguns alunos) e à sanção de comportamentos desadequados mediante o registo em grelha para esse fim. Estas práticas são a forma que a professora encontrou para lidar com uma turma que, como vimos anteriormente, caracterizou como *difícil*, com dificuldade em se concentrar e de pouco *rendimento* escolar.

Apesar da preocupação de "manter a ordem na sala", a relação professora-alunos é de proximidade, sendo que os alunos tratam a professora pelo seu nome, mas também por "professora". É clara a distância professor/ aluno (LOB1, LOB2).

[84] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (LOB1 e LOB2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - AE1-, entrevistas de estimulação de memória - LEM1 e LEM2- ou sinopse - LS1 e LS2), esta será devidamente indicada.

Gráfico 35 – Atividades de organização e gestão da sala de aula



Seguem-se alguns exemplos do trabalho desenvolvido na categoria organização e gestão da sala de aula:

- Gerir atividades dos alunos

  Agora vou ver o que é que já fizeram. Ainda nada? Então… Vamos marcar um tempo para terminar esta tarefa: até às 9h 30 [mais 20m] *e depois passamos para os problemas.* (LOB1)

- Cumprir regras

  [alunas queixam-se de outras estarem a brincar] *Quando isso acontece, fica para o Diário da aula, para a aula de sexta-feira. Não interrompe a aula a fazer queixas.* (LOB1)

  Professora chama atenção de um aluno para não ajudar a colega, só se ela [docente] lhe pedir. Depois diz para os dois: *O objetivo é ela ser capaz de fazer as coisas sozi*nha. (LOB1)

  Aluna pede para fazer desenho e é-lhe dito que só depois de acabar de passar o texto: *O que ainda não aconteceu.* (LOB2)

- Acalmar os alunos

  Pode-se pôr música. Quando terminar a música, acabou a tarefa. (LOB1)

  Agora, sim, temos ambiente para trabalhar. (LOB1)

- Controlar barulho na sala

  Eu estou a ouvir muito barulho. Quem é? Assim não se consegue trabalhar. (LOB1)

  Agora hoje é dia de problema. Mas antes vou contar de vinte para trás para terminarem tudo e ficarem calados. (LOB2)

  Muita agitação na sala. Professora bate com apagador na mesa e conta até três. Faz-se silêncio. Professora lê em tom de voz baixo. (LOB2)

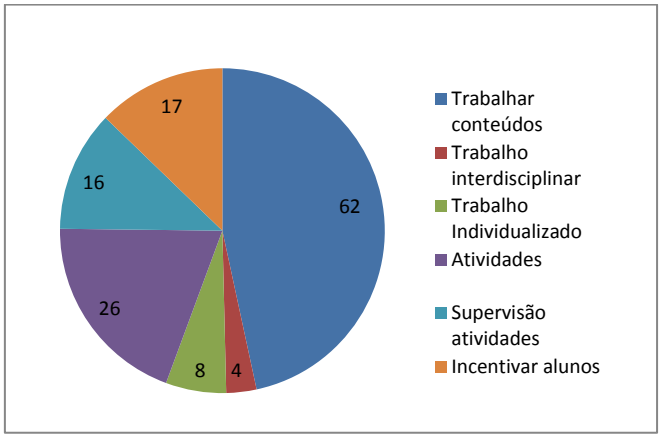
- Controlar comportamentos

  Meninos, vamos lá. Tanta interrupção, vou fechar a porta. Vou contar até três e quero tudo sossegadinho. Professora conta. (LOB1)

  Então, mesmo que ganhe, desconta um ponto. Olha, no teu grupo tens três braços no ar e vão ser penalizados, depois eles já não te querem no grupo. (LOB1)

  Vocês, João e Inês, continuam a estar distraídos e amanhã não vão saber. Porque eu estou a explicar para quem não sabe. E vocês não sabem, porque eu vi quem fez e já sabe. E vocês não sabem e continuam sem tomar atenção.

Gráfico 36 – Atividades de promoção do ensino-aprendizagem



No que se refere à categoria atividades de promoção do ensino-aprendizagem (Gráficos 36 e 37), verificamos que o trabalho de Luísa se centra no ensino de conteúdos, complementado por atividades diversas de suporte e consolidação das matérias ensinadas e de incentivo aos alunos. O incentivo aos alunos, mediante a felicitação do seu trabalho, é utilizado de forma intensa por esta professora nas aulas como forma de "agarrar" alunos difíceis de cativar. As atividades desenvolvidas de forma autónoma

pelos alunos são sujeitas à sua supervisão: passando entre as mesas, verifica o cumprimento das suas indicações, corrige e dá orientação. Outra das preocupações de Luísa nas suas aulas é a aplicação dos conhecimentos a situações reais, por exemplo, aplicar os ensinamentos de matemática à vida quotidiana, sempre que ocorre uma situação na sala que o permita, procurando desta forma fazer sentir aos alunos a utilidade das aprendizagens escolares.

Ao trabalhar conteúdos, novos ou já aprendidos, Luísa privilegia a interação verbal com os alunos, nomeadamente, solicitando a sua participação em pedidos de resposta às suas perguntas e chamando-os ao quadro. Eis alguns exemplos:

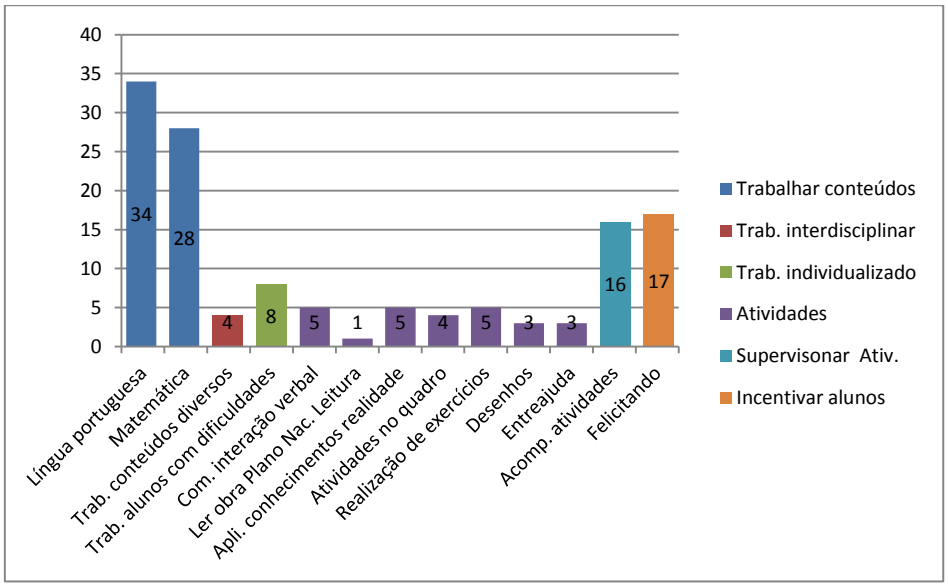
- Ensino de conteúdos

  Dando o exemplo da adição, pede para pensarem como é na subtração: *Quando numa soma passa das dezenas, eu tiro uma dezena às unidade; na subtração, peço emprestada. Ficam com isto para as próximas aula.* (LOB1)

  Estes problemas da Camila não são de multiplicação, que era o pedido. Vamos ouvir este e vão dizer se é de multiplicação ou não. (LOB1)

  Professora repete o processo, perguntando aos grupos o resultado e como fizeram: *É importante saber qual o raciocínio por escrito ou em desenho.* (LOB1)

Gráfico 37 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem



Explica como se fazem as contas: *É a primeira vez que fazemos as contas assim, chama-se o algoritmo da multiplicação.* Continua a explicar e a fazer, usando flores para explicar: *duas flores três vezes….* (LOB2)

Vai pedindo mais respostas: *E agora, se for sete negras, quantas brancas são precisas?....* Os alunos vão respondendo em coro. *Então, e agora quero saber para vinte negras?* Alunos respondem e professora pergunta: *Porquê?* (LOB2)

À medida que lê os textos recolhidos vai perguntando o sentido de certas palavras e diz o significado (Ex.: "moralizar"). (LOB1)

Professora e alunos vão corrigindo os erros e aquela vai explicando. Ex.: trocar o <t> pelo <b>, <m> e <n>, <m> antes de <b> e de <p>. *Antes do p de parvo e do b de burro, escreve-se sempre o m de maluco,* repetem os alunos rindo. (LOB1)

Índio tem erro, falta acento: sílaba tónica, é a primeira vez que ouvem falar disto. Professora passa a explicar e pede exemplos de outras palavras semelhantes aos alunos … (LOB1)

Os alunos vão indicando os erros. A professora dá a vez a cada um dos alunos, para todos falarem. Os erros vão sendo corrigidos e acompanhados de explicação da professora. (LOB2)

- Interdisciplinaridade

Alunos tentam responder. Professora faz com eles as contas para saber há quantos anos foi escrita a obra: *Se foi escrito há cento e dez anos e nós estamos em 2010, em que ano é que foi escrito?* (LOB2)
Como veem, já tivemos o português, a matemática e agora a formação cívica! Veem? (LOB2)

- Realização de exercícios

Professora lê o problema proposto por uma aluna. Os alunos resolvem no caderno: *Eu depois dou o resultado, mas quem escrever na carteira... Já estou a ver… Tiro pontos.* (LOB1)

Outra ideia, quem já acabou vai distribuir os cadernos para ir fazendo os exercícios das páginas 74 e 75. (LOB1)

Quem já acabou tudo, como o André, pode ir ler alguns livros do Plano Nacional de Leitura. Alguns já começaram a ler. (LOB1)

(…) Pede aos alunos para fazerem a ficha onde devem explicar como fizeram. (LOB2)

- Trabalho de supervisão

  Professora levanta-se e passa pelos grupos para ver o trabalho e explicar problemas. (LOB1)

  Professora circula entre as mesas e vai vendo trabalho dos alunos, faz comentários, ensina (mostra como se escreve ou faz) e corrige; corrige a postura. (LOB2)

- Aplicação de conhecimentos à realidade

  Pergunta aos alunos quanto tempo dá por cada ficha. Fazem as contas e explicam como fazem. (LOB2)

  E se fosse ao contrário, tenho 32 bolachas, quantas dá a cada aluno? Faz as contas e mostra como se faz: *É o contrário da multiplicação.* (LOB2)

  Professora faz perguntas sobre o número de páginas a ler por dia: fazem contas. (LOB2)

- Felicitar

  Parabéns à Joana, desde que começou a contar para os outros, melhorou muito a leitura. Mostra as figuras do livro. (LOB1)

  Parabéns a quem já fez. Eu, como já vimos tudo, vou só completar com as personagens que faltam. (LOB1)

  Vês como sabes. O que é que pensavas que não sabias? (dirige-se ao pé do aluno) *Aqui ninguém diz que não sabe, tem é de pensar.* (LOB1)

  Quantas pessoas já fizeram tudo? Muito bem. Parabéns, estamos a melhorar o ritmo de trabalho. (LOB2)

No seu trabalho docente, Luísa não recorre apenas aos manuais adotados pela escola, utiliza também o trabalho realizado pelos alunos como ponto de partida para aprendizagens. Verificou-se esta situação em alguns momentos, por exemplo, quando trabalhou a língua portuguesa a partir de um texto escrito por um aluno. O texto, depois de passado no quadro, foi trabalhado em conjunto pela turma e pela professora: primeiro, identificando-se os erros de vocabulário e de construção de frases; num segundo momento, completando-o e enriquecendo-o através de pedidos de esclarecimento ao colega que o elaborou. Situação idêntica observou-se no trabalho com a matemática:

Trabalho sobre pesquisa de alunos: *Qual era a pergunta de investigação?* (LOB1)

Agora vamos trabalhar o texto, não do Feiticeiro, mas de um de vocês, do Rui. O que temos que fazer: ler texto; descobrir erros e dizer como se escrevem. (LOB1)

Agora vamos lá ler os problemas dos meninos. (LOB1)

Partindo do texto de uma linha de uma aluna, sobre o que fez no sábado, os alunos desenvolvem-no. Os alunos fazem perguntas à colega - *Foste com quem? A que horas? Onde? Como se chama a amiga? Depois foste para onde?* – e com as respostas vão construindo o texto. Professora vai chamando a atenção para as regras a ter em consideração na construção de um texto: pontuação, ortografia, etc. (LS1)

Apesar de a aula decorrer de acordo com o apresentado no plano do dia, por vezes, a professora aproveita para introduzir alguns conceitos novos. Isso acontece *porque vinha a calhar, e dessa forma vai já introduzindo matéria nova, só para referir; mais tarde, logo vou trabalhar essas questões* (LOB1). Ou seja, sempre que considera oportuno, muda e/ou introduz algo.

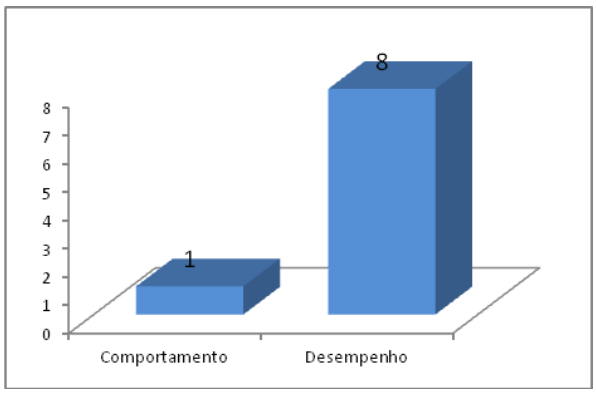
Sempre que necessário, a professora Luísa constrói material para trabalhar algum conteúdo com os alunos: manualmente, por exemplo, fazer flores em papel com folhas em forma de hexágonos (LOB2), digitalizando para apresentação no quadro virtual (LS1) ou construindo fichas para os alunos trabalharem (LOB2). Tirando partido dos meios que tem à sua disposição, Luísa recorre ainda à Escola Virtual para trabalhar com os seus alunos.

No decurso das aulas, Luísa intervém diversas vezes no sentido de chamar a atenção ou de retificar atitudes e comportamento pouco corretos:

"Carolina, então, estamos a explicar para ti e tu não ligas. É uma falta de respeito para o Filipe. Filipe, ainda queres repetir? (LOB1)

Quando têm uma coisa nova, não devem mostrar só a um, mas devem partilhar com todos. (LOB2)

Gráfico 38 - Avaliação



A avaliação (Gráfico 38) é feita no final da aula e incide no trabalho realizado pela turma em geral e por cada aluno, sendo registada em tabela elaborada para o efeito:

> *Quem acabou agora o plano de trabalho põe uma bolinha azul, quer dizer que trabalharam bem. Eu, depois, já vejo os amarelos e vermelhos.* (LOB1)

> *Quem acabou agora o plano de trabalho põe uma bolinha azul, quer dizer que trabalharam bem. Eu, depois, já vejo os amarelos e vermelhos.* (LOB2)

> *Mal: comportamento e não cumprir o plano; faltou a expressão plástica. Podíamos ter feito melhor. Hoje correu pior que ontem. Foi por causa do comportamento.*
> *Bem: concentração no copiar do texto, fazer o texto.* (LOB2)

> *Faz-se a avaliação do dia: o que correu bem e o que correu mal.* (LOB2)

5. Porque trabalha a professora desta forma

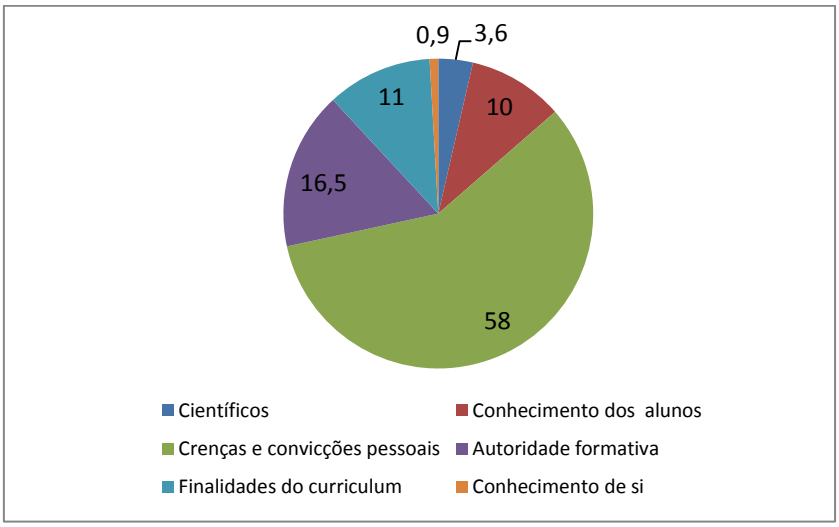
Como é que esta professora justifica a sua forma de trabalhar com os seus alunos? Como explica as decisões, as estratégias e atividades que tivemos oportunidade de observar (LOB1, LOB2, LS1, LS2)?

Na entrevista de estimulação de memória[85], as explicações verbalizadas por Luísa (LEM1, LEM2) com o valor mais elevado (Gráfico 39) incidem nas justificações

[85] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (LEM1 e LEM2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - LE1-, das observações - LOB1 e LOB2- ou sinopse - LS1 e LS2), esta será devidamente indicada.

com base em crenças e convicções pessoais (58%), evidenciando a importância de um quadro pessoal de "teorias/saberes" interiorizado pela professora, o qual suporta a sua forma de atuar. Seguem-se as justificações atribuídas a uma autoridade formativa (16,5%) com relevo para a experiência profissional pessoal, como será salientado mais à frente, as justificações com base nas finalidades do *curriculum* (11%) e as justificações imputadas ao conhecimento sobre os alunos/turma (10%). Com pouca referência, encontram-se as explicações que remetem para os fundamentos científicos (3,6%) e para o conhecimento de si (0,9%).

Gráfico 39 - Justificação das práticas



Apesar de pouco referidos pela professora, esta verbalizou explicações com base numa formação científica e pedagógica, em particular, no campo da psicologia e das investigações/estudos sobre a eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem:

> *Porque é muito abstrato, é muito abstrato ainda para eles e, e envolve os decimais* (LEM1)

> (…) *mas aaa, mas acredito que isto está de acordo com todas as coisas que tenho lido sobre a aprendizagem e sobre a psicologia da criança.* (LEM1)

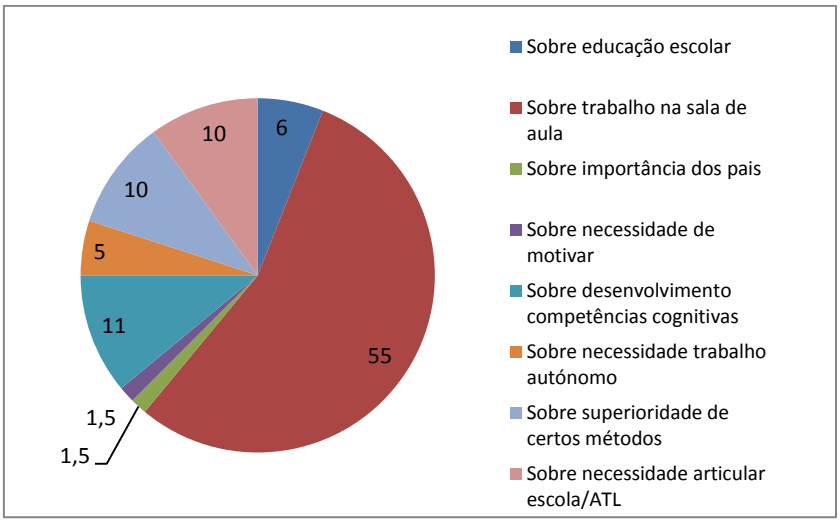
> [sobre o não dever usar-se mais do que uma estratégia de aprendizagem da leitura]. *Aaa e há, há investigações já neste sentido* (…). (LEM1)

(…) *e acho que as pessoas que por aa algum motivo, ansiedade ou por verem que os alunos não fazem análise no processo da, da leitura, da aprendizagem da leitura e da escrita, que às vezes metem um pouco de método analítico, sintético, e o que dizem essas investigações é que houve algum atraso depois na, na leitura e na escrita.* (LEM1)

Na justificação do seu trabalho pelas crenças e convicções pessoais (gráfico 40), esta professora incide, em particular, nas explicações sobre o trabalho na sala de aula (55%), sobre o desenvolvimento de competências cognitivas (11%) e, com igual percentagem, sobre a superioridade de certos métodos (10%) e sobre a necessidade de articular escola/ATL. A relevância deste último decorre da experiência negativa vivida naquele ano letivo, que se refletiu num atraso da aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos, decorrente da forma diferente de trabalhar o ensino da leitura em cada uma das instituições:

(…) *No meu, no meu caso foi assim, eu tenho muitos alunos neste ATL aqui ao lado, e como eles não sabiam trabalhar com o método* [global], *disseram logo aos pais que não os ensinavam a ler nem a escrever.* (…). (LEM1)

Gráfico 40 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)



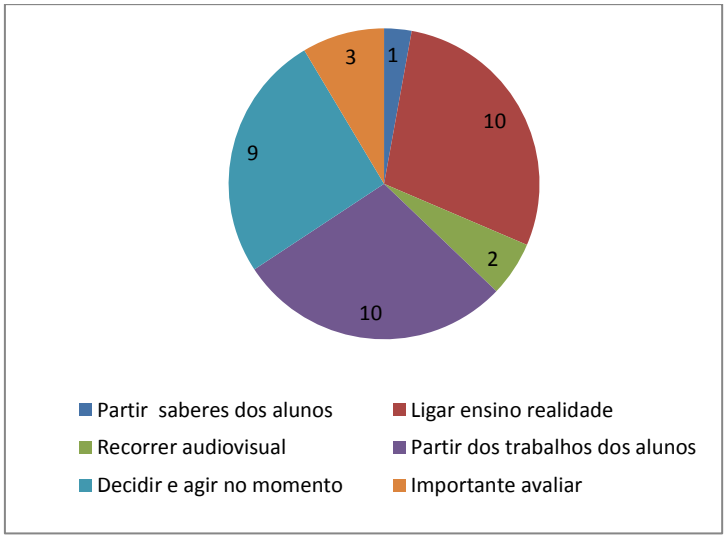
(…) *é que é difícil lá fora dar continuidade ao trabalho. E, depois, muito do trabalho tem sido um pouco desfeito aaa, lá fora* [referindo-se aos ATL]. (LEM1)

(…) *aaa, não só não tinham os textos globalizados, como aquela lista de palavras era feita pela pessoa que estava a acompanhar os trabalhos de casa, fazia ela uma e eles copiavam para irem brincar.* (LEM1)

(…) *E, portanto, os pais não sabiam, e, e eu própria aaa via os trabalhos que eles faziam, que eram sobretudo listagens de palavras que eu mandava para casa e ficava convencida que eles estavam a trabalhar.* (LEM1)

No Gráfico 41, podem-se observar os principais indicadores desta categoria, de que ressalta a explicação pela necessidade de articular o que se ensina à realidade quotidiana dos alunos e a de trabalhar os conteúdos partindo dos trabalhos por eles elaborados, particularmente, o ensino da leitura e da escrita através de textos construídos pelos discentes, mas também, como vimos nas observações de aula anteriores, do trabalho de investigação que realizam sobre temas ou questões a pedido da professora. Recorde-se o exemplo da investigação (LOB1) feita pelos alunos a propósito da obra "O feiticeiro de Oz", cuja informação recolhida serviu de base ao texto construído pela turma, pretexto para a aprendizagem de conteúdos gramaticais da língua portuguesa. Um trabalho que, seguindo o plano estabelecido para aquele dia, procurou, sempre que adequado, tirar partido das situações imprevistas para introduzir novos conhecimentos. Consideremos os seguintes exemplos justificativos apresentados por Luísa:

Gráfico 41 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula



a) Decidir e agir no momento.

(…) *porque eu não, não tinha pensado de todo a estar a começar por aí. Nem numa situação problemática sequer.* (LEM1)

Há ali uma série de conceitos que depois vão ser trabalhados depois, mas que foram introduzidos ali assim, aaah……Que nem de propósito. (LEM1)

Eu não tinha pensado... (LEM1)

Porque, porque depois fiz uma pergunta e, e eles começaram a ver e deram-me a indicação, percebi que podia avançar e que não era demais. (LEM2)

Porque eles estavam a ficar ali um bocado dispersos, estavam ali um bocado dispersos e eu pensei que já não aguentavam a exploração do outro. (LEM2)

b) Partir dos saberes dos alunos

Porque acho que a gente deve sempre partir daquilo que eles sabem e, e depois, a partir daí, avançar, tendo em atenção os conhecimentos que eles têm. (LEM2)

c) Partir do trabalho dos alunos

Primeiro, primeiro, porque acredito que aaa, a partir das coisas deles, a, a fazer a aprendizagem uma vez que o contexto é conhecido e, como o contexto é conhecido, os alunos aprende a, mais. (LEM1)

[Sobre o trabalho de texto] (…) *Porquê? Porque parte das vivências dos alunos, temos o que nos dá hipótese de expandir o texto* (…). (LEM1)

Aaa, eu acho que o trabalho de texto [partindo de texto do aluno] *é o melhor que há para trabalhar a língua portuguesa* (LEM2)

d) Recorrer ao audiovisual

O computador estava avariado, optei por aa pegar naquela informação, porque trabalhar com as moedas e com as notas, ah, sem recurso ao visual, um bocado difícil, não é? [sobre o recurso ao computador pessoal para apresentação de um PowerPoint] (LEM1)

Sim, e, e, portanto, com as moedas e com as notas aaah temos de recorrer à imagem porque, porque dizer assim "Cinquenta cêntimos, vinte cêntimos, trinta cêntimos" ou, ou falar em euros para quem ainda não conhece o dinheiro aaah é muito difícil trabalhar já assim ao nível da abstração. Eles têm de visualizar e ter, e, e ver quando estamos a falar de um euro, o que é um euro, qual é a nota e, e dar um nome à moeda e não só o valor e essas coisas todas. (LEM1)

e) Ligar ensino e realidade

Por exemplo, quase todos os dias há um problema ou vários problemas, é o que eu digo "Estamos sempre a resolver problemas", são do dia-a-dia, por exemplo, estou a imprimir uma folha, faço uma ficha, não é? ou qualquer coisa, uma camioneta, como foi ontem do, do, do problema, e diz-lhe "Cabem cinco camionetas nesta folha, quantas folhas tenho que imprimir para os meninos todos? (EM1)

(…) *Aaa e, por exemplo, em relação aos itinerários aaa acho que, que fazia sentido fazer a ligação de uma coisa com a outra, porque senão aquilo para eles, itinerários era as ruazinhas e não sei o quê e depois não percebiam que ligação é que havia com os meios de transporte.* (LEM2)

Sim, ou, por exemplo, com os ovos da Páscoa: "Olha aaa, quem é que vai pôr os ovos da Páscoa na janela?" "Então, quantos conseguiste pôr? Quantos é que leva cada janela? Quantos é que faltam fazer? (EM1)

(…) *Aaa, por isso aaa tentei que eles percebessem o que é que tinha sido trabalhado, como é que tinha sido trabalhado e a ligação que isso tem com isto* [com a realidade], (EM2)

f) Importante avaliar as aprendizagens

Portanto, dar sempre, dou sempre o feedback no final de cada coisa, quem é que tem que melhorar, aa dou sempre, isto para eles (…)(EM1)

(…) *Não só os outros ficarem com a ideia que não são só os que são coitadinhos porque não respondem, porque os que são às vezes muito bons numa área, ninguém está, tem sempre feedback daquilo que fez e muitas vezes não faz o trabalho de casa, uma fez excelente e isso.* (EM1)

As restantes justificações pelas crenças e convicções pessoais desta professora que integram o seu universo explicativo da prática (gráfico 35) expressam a sua preocupação de escolher estratégias e atividades que, levando à participação de todos os

alunos, lhes possibilitem aprender não apenas conteúdos, mas, igualmente, hábitos de estudo e competências sociais (LOB1, LOB2):

- Sobre a educação escolar

  (…) *um pouco, utilizo muito a metáfora do futebol, porque acho que o futebol é espetáculo para, para estas coisas, que é os outros têm de passar a bola, têm que deixar os outros falar, têm que dar condições aos outros nem para ninguém se prejudicar e para a, a turma se manter unida e, e, e aqueles meninos não terem medo.* (LEM1)

  (…) *Portanto, são todos iguais e para perceberem que cada um tem que melhorar nalgumas coisas, e mesmo aqueles que disseram no princípio deste período que aaa "Ah! eu já sou muito boa!", dei-lhes sempre a ideia que eu tenho que continuar a ser e ninguém aaa, e ninguém está muito bem, porque senão não havia terceiro ano, nem quarto, nem quinto ano, nem universidade...*(LEM1)

  (…) *e eu disse "Olhe, está a ver que eu acho que o seu problema não, não se acaba se mudar de escola. Porque qualquer que seja a escola é um, um sítio onde se ensinam os conteúdos, dá-se instrução, mas também se dá educação, e quando os meninos são mal-educados, os professores devem chamar à atenção dos meninos e assim. E o menino ultimamente anda assim com um comportamento que não me parece nada muito bem-educado.* (LEM1)

- Sobre a importância dos pais

  (…) *que nessas coisas é muito importante que, que a gente sinta, que sinta o professor acompanhado pelos pais.* (LEM1)

- Sobre necessidade de desenvolver a afetividade

  (…) *aaa e depois para, primeiro, para eles ganharem confiança neles porque acho que a parte emocional tem uma grande influência na aprendizagem, não é?"* (LEM1)

- Sobre a superioridade de certos métodos

  [sobre o uso de mais do que um método de aprendizagem da leitura] *Acho que baralha um bocado os miúdos.* (LEM1)

(…) *Este aqui* [método global], *aqui, deixa as pessoas às vezes mais inseguras porque fica tudo aqui, parece que fica tudo cá a maturar e depois de repente, quando sabe uma coisa, sabe tudo.* (LEM1)

(…) *depois os alunos que trabalham o texto assim penso que vão mais, com mais bagagem entre aspas para desenvolverem melhores textos e escreverem melhor, porque estão habituados a esse trabalho. Do que, olha, dizer-lhes "Olha, escreve sobre a primavera", ou "escreve sobre isto".* (LEM1)

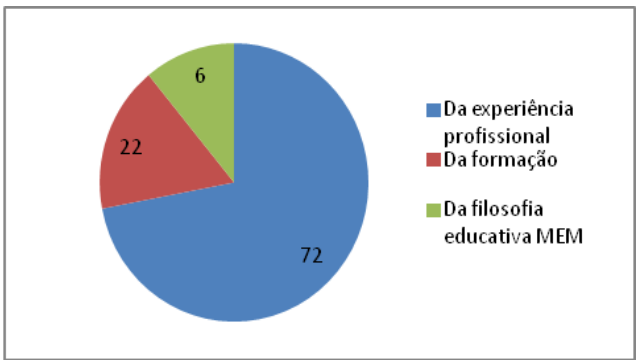
- Sobre o desenvolvimento de competências cognitivas

(…) *Acho que estes mapas aaa, que eles chamam mapas conceptuais aaa, que podem ajudar muito na planificação e no, na organização do conhecimento.* (LEM2)

[Sobre os mapas conceptuais] *Sim, sim. Acho que desenvolve muitas competências de, de estudo, mesmo o desenvolve, portanto, essa organização e esse planeamento.* (LEM2)

[Sobre os mapas conceptuais] (…) *Está, está ali tudo organizado, o conhecimento e, e eles assim ficam com uma ideia mais clara sobre as coisas.* (LEM2)

Gráfico 42 - Justificação pela autoridade formativa (% na categoria)



Quando nos debruçamos sobre as justificações pela Autoridade formativa (Gráfico 42), verificamos que esta professora verbaliza sobretudo o contributo formativo da experiência profissional (72%) de cariz pessoal. Seguem-se as explicações atribuídas a cursos diversos de formação formal (22%) e à filosofia do Movimento da Escola Moderna (6%), cuja prática formativa assume particular relevância no discurso

de Luísa e que na entrevista inicial (TE) apresentou, como vimos, como o espaço de formação que, efetivamente, a preparou para ser professora:

a) Da Formação

Contextualizou, também do ponto de vista da, do ensino da matemática, que fiquei com ideia em formações que fiz que o, a, o, a melhor estratégia para começar a introduzir conceitos é partir de situações problemáticas. (LEM1)

(…) *fiz, aliás, uma ação de formador, de formação como formadora que era o desenvolvimento de mapas conceptuais no jardim de infância e sempre pensei que assim que voltasse à escola queria muito, investir muito nesse, nesse trabalho.* (LEM2)

b) Da filosofia educativa do MEM

(...) *da formação aos sábados, Movimento da Escola Moderna e dos congressos.* (LEM1)

(...) *eu, eu estive num encontro aaa em Veneza em que aaa, os, houve um grupo de pessoas que promoveu muito os casos de estudo de mapas conceptuais na, começar logo a trabalhar com miúdos pequenos.* (LEM2)

E há um, um software gratuito que promove o desenvolvimento de mapas conceptuais para miúdos pequenos, e desde a altura que eu vi isso (…)*.(*LEM2)

c) Da Experiência profissional pessoal

É, é assim, eu, eu, eu sempre trabalhei assim e foi a partir aa da, da minha... experiência aah. (LEM1)

Isto, isto tem sido mais pela minha experiência. (LEM1)

Não, eu, eu percebo que agora os alunos, quando eu digo, por exemplo, quando eu mando ou digo "faz ou…" Porque eu já tenho tido situações em que eu uso a autoridade assim de uma maneira não explicada e não resultou. (LEM1)

Toda a vida, não é? Desde mil novecentos e setenta e oito até hoje, que eu trabalho, trabalho com contexto. (LEM1)

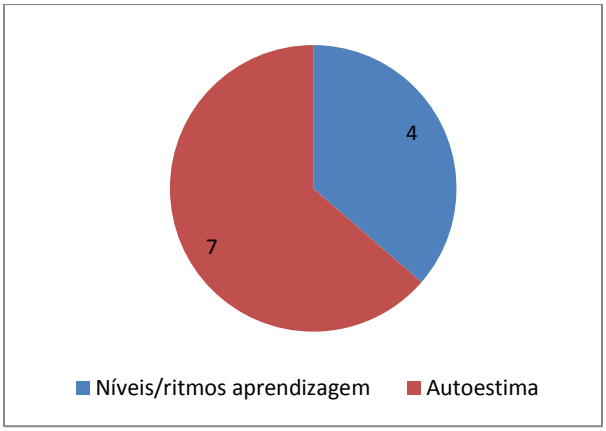
A experiência profissional assume-se como particularmente importante nesta fase da vida profissional de Luísa, em que no regresso ao trabalho na sala de aula se

confronta com um público que está muito longe de corresponder à imagem de aluno que ficara desde a última vez que trabalhara enquanto titular de turma. Deste confronto e do conhecimento da nova forma de estar e ser do aluno, a professora foi desafiada a reconstruir não só o seu quadro de referência, mas, e principalmente, a sua forma de trabalhar e de agir no espaço sala de aula. As aprendizagens que decorrem da experiência prática docente "ensinam" a Luísa qual a melhor forma de trabalhar com os seus alunos e de ir ao seu encontro:

> *Há, há dois ou três meninos ali na sala que me têm ensinado muito a trabalhar neste sentido.* (LEM1)
>
> (...) *e vir para a escola e ser só "Faz isto, não sei o quê, pronto e tal despacha-te." Aaa, os miúdos não, não, têm-me ensinado que não querem ser tratados assim.* (LEM1)
>
> *Não, eu, eu percebo que agora os alunos, quando eu digo, por exemplo, quando eu mando ou digo "faz ou..." Porque eu já tenho tido situações em que eu uso a autoridade assim de uma maneira não explicada e não resultou.* (LEM1)
>
> (…) *E outras situações destas.* (LEM1)

Depois das justificações formativas com base numa autoridade formativa (formal ou informal), a categoria de explicações mais presente no discurso de Luísa prende-se com o conhecimento dos alunos (Gráfico 43), das suas características pessoais e de aprendizagem, dos seus pontos fortes e fracos, em particular, a baixa autoestima.

Gráfico 43 - Justificação pelo conhecimento dos alunos/turma



Já quando questionada sobre os seus alunos na entrevista inicial, Luísa manifestou conhecê-los bem e *ter nas mãos* uma turma fraca em termos de rendimento escolar e de comportamento difícil:

a) Níveis e ritmos de aprendizagem

(...) *a, para dizer que aquela moça não lia nada, não. O ano passado, eu nunca ouvi a voz dela. O ano passado, nunca conseguimos que ela falasse. Nunca, oralmente.* (LEM1)

(…) *O Filipe é outro deles, o Filipe quer ser sempre o melhor e quer sempre mostrar, e quer sempre coisa. Está muito melhor também acho. (*LEM1)

Aaa, é, a por um lado, eu acho que parte dos alunos que têm menos bons resultados ou é por baixa concentração, índices fracos de atenção e de concentração. (LEM1)

b) Autoestima

(…) *e por baixa autoestima, por serem muito protegidos pelos adultos e os paizinhos sempre a ajudar a fazer as coisas e não os deixar crescer. (*LEM1)

*E, portanto, ganharem autoestima e autonomia e, e serem capazes de dizer aos pais "Olha eu não preciso de ajuda" a, é muito nesse sentido que eu estou a trabalhar com a turma. (*LEM1)

(…) *deles perceberem que são capazes, de terem confiança naquilo que sabem, não acharem que aquilo que não sabem aaa, ficar com medo ou ficar com receio de dizer asneiras. (*LEM1)

(…) *Uma grande festa. Ora bem, ajudou a desbloquear ali a leitura, mas foi importante. Foi importante para ela, de certeza." (*LEM1)

Estas justificações vão ao encontro da opinião manifestada por si, na entrevista, de que *a aprendizagem vive muito da inteligência emocional*, defendendo a necessidade de centrar o trabalho no desenvolvimento emocional dos alunos não só para alcançar o sucesso escolar, mas como forma de lhes *dar uma certa resiliência* para enfrentar a vida (LE).

A preocupação com o cumprimento do *curriculum* é outra das justificações apresentadas por esta professora:

Sim. Portanto, é adiantar esse trabalho, no fundo, que falei em números decimais……Ah, e vimos que eram números menores que um. (LEM1)

(…) *naquele desenvolvimento, percebem os adjetivos, o texto fica mais rico, ainda que nem sempre a gente fale de adjetivos, mas eles já estão, já têm interiorizado que devem ter arquivado o texto, que devem, pronto, isto tudo.* (LEM1)

(…) *E então foi o, as duas coisas, quer dizer, saber usar o dicionário é importante, saber usar palavras novas e saber o que é que elas dizem é importante, aa, ir, ir também trabalhando isso de modo a que eles vão aumentando o vocabulário ativo, e depois aa, também aaa dizer de uma maneira que toda a gente percebesse.* (LEM2)

(…) *Explorar as várias maneiras de fazer um euro, as várias maneiras de fazer dois euros com recurso às moedas* [de papel]. *E depois, ir então para a outra situação de a, trabalhar com mais pormenor o sistema monetário.* (LEM1)

(…) *Para o ano, o dicionário é obrigatório, todos vão ter um dicionário e vão todos utilizar.* (LEM2)

Nesta categoria, encontramos uma justificação que remete para a tomada de consciência da professora de quanto um limite seu a leva a encontrar uma resposta em determinado momento da aula, neste caso, a socorrer-se do dicionário, apesar de saber que este não faz parte do currículo do ano de escolaridade em causa:

Depois, porque eu própria aa também não tinha palavras fáceis para traduzir para eles o que é que era "árido", o que é que era escarpado, penhascos. A não ser por gestos, mas que não ajudava, se calhar, em nada. Também não me ocorria logo assim umas, umas palavras que fossem de fácil entendimento para eles, mas pronto. (LEM2)

A segmentação do discurso decorrente da análise de conteúdo permitiu-nos identificar diferentes tipos de explicações nas palavras de Luísa para a forma como trabalha dentro da sala de aula. Contudo, também ao trabalharmos sobre as respostas verbalizadas desta professora, verificámos que se estava a partir em bocados algo que se articulava de forma lógica e coerente, numa confluência de tipos e fontes de conhecimento diversos, assumidos pela professora como "o seu porque faz". Em diversos momentos, Luísa por vezes diz "porque eu acho" ou "porque eu acredito", e o seu acreditar construiu-se com base em fundamentos científicos e estudos efetuados na formação (formal e informal) e numa prática profissional de contacto com situações e

alunos que sancionou a eficácia desses saberes. Um conhecimento experiencial que Luísa interiorizou como a sua forma de pensar, ser e agir como professora.

Nem sempre é explícito de forma consciente a justificação para o "eu acho" que suporta a prática, de tal forma está interiorizada como sua, e que, no caso desta professora, se faz sentir nos princípios do Movimento da Escola Moderna, assumido como determinante no seu ser professora, na entrevista inicial. Efetivamente, os princípios deste movimento educativo são uma constante no seu discurso, mas não são identificados conscientemente. Disso é exemplo a transcrição que se segue, em que os princípios aprendidos no MEM - a aprendizagem contextualizada, partindo dos saberes dos alunos e aplicados na sala de aula para os levar a aprender - se exprimem no "porque eu acredito":

> *"Primeiro, primeiro porque acredito que aaa a partir das coisas deles, a, a fazer a aprendizagem, uma vez que o contexto é conhecido, e como o contexto é conhecido, os alunos aprendem mais. Depois, porque a construção de um texto aaa envolve a aplicação em contexto real de todo o conhecimento que têm da língua e, depois, é um trabalho muito mais exigente que um trabalho de leitura e de, e de interpretação de um texto de autor que esteja no manual.* (LEM1)

Quando instada a explicar porque trabalha desta forma, acaba, finalmente, por dizer:

> *É, é assim, eu, eu, eu sempre trabalhei assim e foi a partir aa da, da minha... experiência aah e da formação aos sábados, Movimento da Escola Moderna e dos congressos.* (…)*Toda a vida, não é? Desde mil novecentos e setenta e oito, hoje, que eu trabalho, trabalho com contexto. Claro, a minha, o meu afastamento não é assim tantos anos, quer dizer, são, se calhar, oito, oito anos, mas aaa, mas acredito que isto está de acordo com todas as coisas que tenho lido sobre a aprendizagem e sobre a psicologia da criança.* (LEM1) **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa/Científicos**

Transcrevemos mais alguns excertos das suas respostas, que explicitam o que acabamos de afirmar:

> *Acho que baralha um bocado os miúdos. Acho que, por exemplo, no, na leitura e na escrita, eu, aliás, os alunos que não tiveram ATL começaram a ler mais depressa e a escrever do que os outros. Aaa **e** há, há investigações já neste sentido, e acho que as pessoas que por aa algum motivo, ansiedade ou por verem que os alunos não fazem análise no processo da, da leitura, da aprendizagem da leitura e da escrita, que às vezes metem um pouco de método analítico, sintético, e o que dizem essas investigações é que houve algum atraso*

depois na, na leitura e na escrita. (LEM1) **Crenças e convicções pessoais/Científicos/Autoridade formativa**

Aaa, é, a por um lado, eu acho que parte dos alunos que têm menos bons resultados ou é por baixa concentração, aaa poucos, índices fracos de atenção e de concentração e por baixa autoestima, por serem muito protegidos pelos adultos e os paizinhos sempre a ajudar a fazer as coisas e não os deixar crescer. E, e por isso que tento que estes meninos comecem, estou a fazer este concurso de grupo para dar o espírito de grupo. (LEM1) **Crenças e convicções pessoais / Conhecimento dos Alunos**

Porque eu já tenho tido situações em que eu uso a autoridade assim de uma maneira não explicada e não resultou. Por exemplo, a Vera foi uma, (...) *eu disse-lhe "Ó pá, Vera, dá a cambalhota! Estás à espera de quê?" e ela agarrou-se a mim cheia de medo e não deu e eu disse-lhe, naquela altura, disse-lhe "Dá!" E, e que nem que eu dissesse mais vezes, nem que me chateasse, nem que fizesse tudo, ela não, dali não saía. Depois, mudei o meu tom de voz e disse assim "Olha, então tu não dás agora a cambalhota, vais dar a volta e, quando voltares, tentas dar. Eu ajudo-te. Se conseguires, consegues, se não conseguires, não consegues." Eu nunca esperei que ela ao voltar desse a cambalhota sem eu dizer nada, mas o facto é que deu, sorriu para mim e voltou a dar sempre. E, e outras situações destas. Há, há dois ou três meninos ali na sala que me têm ensinado muito a trabalhar neste sentido.* (LEM1) *Crenças* **e convicções pessoais/Conhecimento dos alunos Alunos/Autoridade formativa**

Também no discurso da professora Luísa encontramos uma teoria da prática construída de forma pessoal e idiossincrática pelas experiências formativas e profissionais que marcaram o seu trajeto profissional. À semelhança de Inês, a importância da experiência na construção do seu "ser professora" é aqui marcada pela ausência resultante do longo período em que esteve sem trabalhar como professora titular de turma. Pode-se dizer que, neste momento de regresso à sala de aula, Luísa procura (re)construir a sua teoria justificativa da prática em sala de aula, articulando fontes e saberes diversificados na sua explicação do porque faz e como faz, que lhe permitam enfrentar com segurança e eficácia o trabalho naquele contexto.

CASO 5 - A PROFESSORA CRISTINA

1.A construção da profissionalidade

A professora Cristina apresenta um percurso profissional peculiar face às restantes colegas atrás focadas. Dos 32 anos de serviço, 20 foram passados numa instituição privada religiosa, onde iniciou a sua carreira profissional após a conclusão do curso da Escola do Magistério, que marcou o seu sentido de "ser professora". A sua socialização profissional fez-se num contexto caracterizado por orientações educativas e pedagógicas particulares na abordagem dos conteúdos programáticos, na forma de trabalhar na sala de aula e por uma prática de ensino sem abertura à inovação educacional.

Após um longo período de trabalho nessa instituição escolar privada, a professora Cristina concorreu ao ensino público, tendo sido colocada na atual escola, onde tem lecionado nos últimos doze anos, período durante o qual frequentou o curso de formação especializada em professores do 1.º ciclo do ensino básico.

O início e a longa permanência numa instituição marcada pela ausência de inovação contrasta com a sua formação inicial, considerada positiva (Quadro 54), precisamente, pelos aspetos inovadores, em especial, a forma aberta e promotora de criatividade que aí encontrou, e em que alguns professores se destacaram por uma prática diferente:[86]

> *Eu acho que foi positivo.*
>
> *Virado, por exemplo, para o, muito para a imaginação, muito para a criatividade, muito para a pessoa até, basear-se em livros, em conhecimentos anteriores, em vivências, tudo assim muito exteriorizar muito de cada um, era propriamente, mas que não aquele aspeto, aquele aspeto limitativo em que tinha de ser tudo ali dirigido.*
>
> [Sobre ter sido positiva a forma diferente das aulas] *Quer dizer, eu acho que aquilo fez com que realmente houvesse ali um desabrochar, um abrir de, de espírito.*

[86] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial CE1. Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação - COB1 e COB2-, entrevistas de estimulação de memória -CEM1 e CEM2- ou sinopse -CS1 e CS2), esta será devidamente indicada.

(…) *Lembro-me outra vez, ah! lembro-me das aulas do, desse J., que era de português, que também lembrava-se, aparecia com uma imagem de um pintor qualquer, não sei quantos e "Agora, vamos falar sobre isto." Quer dizer, surgia tudo! Ah, vinha tudo à baila!*

Quadro 54 - Apreciação da formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Positiva	Inovadora	11
	Empenho na qualidade da formação	1
	Boa organização	5
	Estágio exigente	6
Total		23
Negativa	Formação fraca nas expressões	7
Total		7

A organização do curso é outro dos aspetos valorizado por Cristina, referindo *que até estava muito bem organizado* [curso do Magistério]. *Por acaso até achei.* Em particular, a atenção dada à formação orientada para a prática, seguindo diversas etapas de reconhecimento e implicação na realidade educativa, bem como o grau de exigência solicitado aos alunos em cada uma delas:

Achei [bem organizado o curso] *que ah, isto no primeiro ano, aquilo até, o curso teve, teve assim, o primeiro ano tivemos um primeiro contacto que foi andarmos por, por, por escolas. Mas todos os níveis, portanto, andámos por jardins de infância, fomos distribuídos. Tínhamos uma semana de observação num jardim de infância, uma semana de observação numa escola pública.*

Contacto com a realidade. Depois, houve outra, logo a seguir a isso, foi contacto com o meio exterior, tivemos uma chama, chama, chamada "Atividades de contacto" em que vários grupos foram distribuídos e uns foram para a serra, outros foram pró campo, pró litoral e assim se distribuíram e, depois, a partir daí, foram feitos trabalhos sobre observação.

Depois, houve oportunidade, por exemplo, em termos de práticas [na sala de aula], *que aí também tivemos orientação, tivemos sempre uma professora orientadora em que não ia lá só para ver, mas que havia uma planificação feita em conjunto com essa pessoa.*

Nas salas de aula, tínhamos tempos de observação, isso agora não existe, tempo de observação e tempos de ação, em que realmente depois a pessoa mostrava até que ponto tinha à vontade para expor os assuntos.

(…) *e depois de isto tudo, deste primeiro ano, que foi assim muito abrangente, foi assim muito deste tipo, é que se começou, então, com aulas mesmo, plano de estudo. Aulas mesmo e apoiadas e avaliação, onde havia sempre, não me recordo já se era semanal, se como é que era, os seminários, com temas abertos*

em que as pessoas se sentiam à vontade para falar onde naquele tema, que tinha sido pedido, portanto, houve ali um, um, uma reviravolta.

A formação em metodologias e didáticas foi sentida como bastante útil e importante, mas o contributo parece centrar-se mais numa professora em particular e não no curso em si mesmo:

era professora de didática, mas, a par das aulas de didática, ela proporcionava todo aquele material que ela tinha, pois era uma professora com muitos anos do primeiro ciclo, talvez das professoras mais antigas ainda no ativo, que ela era muito velhota, mas continuava ali forte e firme, (…) *que tinha imensos materiais didáticos.*

Este contributo é sentido como importante, uma vez que

naquela altura era tudo construído pela própria professora e em que, não sei se era uma tarde ou duas por semana, ah, íamos para a sala, portanto, de educação visual e ela mostrava tudo e mais alguma coisa, punha tudo ao dispor, dizia como é que usava, como é que tinha usado, como é que tinha feito, o que é que se podia explorar em cada, em cada, cada parte, ah, quer dizer, tudo o quanto era apoios de informação.

Este material era depois adaptado e reconstruído por cada um dos alunos, futuros professores: *Ah! Às vezes, havia uma ou outra coisa que achávamos já um bocadinho ultrapassada* (…) *Mas cada um, de acordo com a sua maneira de ser e de estar* (…), *aproveitava aquilo que era mais ou menos válido.*

Em termos formativos, a apreciação negativa vai para a área das expressões:

as áreas mais fracas foram, sem dúvida, a música, a parte de educação física, as áreas de expressão!. No caso do movimento e drama, tivemos o D., também foi assim muito jogado para o ar, com muitas atividades, mas que muitas delas não eram propriamente adaptáveis aaa (…) *ao ensino de primeiro ciclo. Quer dizer, para nós, se calhar, até foram engraçadas, tiveram interesse, mas para primeiro ciclo não tanto.*

Quadro 55 - Formação

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Ausência de formação	Não havia	1
Participação obrigatória	Organizada peça Direção	1

O curso da Escola do Magistério assume particular relevância na construção do "Ser Professora" de Cristina quando verificamos que, depois deste momento formativo e durante os vinte anos seguintes, não teve qualquer tipo de formação complementar de atualização ou especialização (Quadro 55). Apenas é referida uma situação formativa organizada *pelo ensino particular* e realizada no seu colégio, incidindo na *aprendizagem, leitura de iniciação,* mas de curta duração, *dois, três dias*, que, segundo a professora, *eram coisas muito pontuais, coisas de muito pouco tempo.*

A situação explica-se pelo facto de a escola não promover nem incentivar os seus docentes a uma prática de formação e atualização, devido a uma conceção de educação escolar tradicional, pouco aberta à inovação. Como refere esta professora:

> *Durante o tempo que ali tive* [no colégio], *nunca houve grande formação. Para ser muito sincera, as formações que havia era a nível do oficial*, até porque *Elas* [direção do colégio] *não gostavam muito que nós andássemos com grandes inovações, porque queriam realmente tudo a muito curto prazo, queriam resultado a curto prazo, e qualquer pessoa que se metesse por uma via que às vezes até podia não estar ainda tão dentro do assunto.* (…) *Como o ensino era pago, interessava era realmente que os pais começassem a ver, a ver resultados mais cedo possível.*

Era ainda reforçada pelo elevado número de alunos nas turmas, o que tornava difícil desenvolver práticas inovadoras, pelo risco acrescido que isso implicava de falhanço e de não cumprimento dos objetivos a atingir no quadro temporal definido pela direção da escola:

> *Ainda por cima, tínhamos um número de trinta e dois. Eu tive sempre pra cima de trinta e dois alunos, alunos na sala de aula. Portanto, nunca dava para fazer grandes inovações. Porque a pessoa tinha sempre muito receio que as coisas não resultassem e depois, para voltar atrás e iniciar ou alterar o que já tinha sido feito, era complicado.*[87]

Quadro 56 – Aprendizagens com colegas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Aprendizagens proporcionadas por colegas	Decorrentes do trabalho com colegas	No 1.º ano de serviço	4
		Partilha de ideias e materiais	4
Professora cooperante	No Magistério	Professora mais velha	6
Total			14

[87] A professora lamenta a não existência de uma perspetiva diferente por parte do colégio, que apresentava condições para fazer mais: *De qualquer maneira, em termos de organização, de espaço, diria que era um espaço que poderia ser, ter sido ou ser na altura, melhor aproveitado, porque elas tinham já condições ótimas.*

Depois do Magistério, a grande fonte de conhecimento referida por Cristina são as colegas de trabalho (Quadro 56), especialmente as mais velhas e experientes, com quem procurou dialogar no sentido de encontrar respostas para as dificuldades que encontrou no exercício da prática letiva:

> *Foi, foi muito marcante* [ajuda dada pela colega no 1.º ano de serviço].
>
> *Havia* [no primeiro ano de trabalho como professora] *unicamente duas colegas que eram professoras como eu! Portanto, havia uma que já lá estava há mais tempo e havia uma outra senhora, que era um pouco mais velha do que eu, mas que era uma pessoa muito regrada, muito metódica, muito organizada em termos de trabalho, muito cumpridora em tudo. Mas muito cuidadosa, em que realmente já tinha uma prática diferente da minha, porque já tinha muitos mais anos de serviço e em que tinha, como hei-de dizer, maneiras de apresentar, de trabalhar e criava grande intimidade entre nós. Então, quando às vezes havia um assunto novo que ia ser, que ia ser trabalhado, eu muitas vezes ia*…[ter com ela].
>
> *Quer dizer, podia ter uma impressão que, assim como eu iria fazer, seria certo, mas muitas vezes trocava com ela* [colega] *opiniões, e ela própria às vezes chegava a emprestar-me material que tivesse didático e dizia-me "Olha, eu faço assim, assim, assim, assim. E entre a média do que ela fazia e do que eu fazia, fazia depois uma, uma parte intermédia em que realmente, de maneira geral, resultava.*

A construção da profissionalidade desta professora é, pois, marcada, na essência, pelo seu trabalho nesse contexto institucional, pela particularidade das suas conceções educativas e pelas aprendizagens feitas e partilhadas com as colegas de trabalho.

Quadro 57 – Importância da experiência profissional

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Pela experiência de trabalho em instituição privada	Trabalhar com turmas com elevado n.º de alunos	2
	Oposição à inovação	4
	Intervenção Direção	2
Pela aprendizagem com a experiência	Dificuldade em gerir ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes	1
	Orientação no ensino de conteúdos	7
	Ensino da educação sexual	10
	Problemas com alunos	8

As situações de aprendizagem profissional (Quadro 57) referidas por Cristina estão vinculadas à orientação e ao controlo exercido pela direção da escola sobre o seu trabalho, tendo-lhe valido críticas e chamadas de atenção.

As indicações eram claras quanto ao tipo de ensino e de professora que se pretendia. Como diz Cristina, *as nossas reuniões, era sempre tudo indicado que era aquele método, sempre adotado pelo colégio, e que tínhamos de ir para a frente e era aquela, aquela maneira que se queria, porque era, ah, tudo a curto prazo.* Igualmente, na abordagem dos conteúdos, a professora viu-se confrontada com situações que a colocaram em profunda contradição e conflito entre o que devia ensinar e o que a escola pretendia que se ensinasse. São exemplo disso:

- a abordagem do tema da origem do mundo e da vida, que surgiu do diálogo com os alunos sobre um programa de televisão bastante apreciado por estes, e que muito os motivava:

  E então, um dia, há um certo ponto em que, pronto, a teoria que aparecia era exatamente a origem do mundo, como a gente o conhece cientificamente, e os miúdos puxaram o assunto. E eu fiquei um bocado entre a espada e a parede, porque, realmente, não quer dizer que eu não tenha, não tenha uma religião católica, no entanto, há certas histórias que a gente acaba por não as aceitar.

  E pronto, acabei por dizer isto mais ou menos assim [teoria de Darwin], *mas de uma maneira muito esbatida e muito suave. Mas houve uma miúda que levou para casa e acabou por ir aos ouvidos das irmãs e eu fui chamada. Portanto, isto numa fase em que eu já tinha uns anos de lá estar. Quer dizer, não foi propositadamente ir contra a instituição onde estava, mas foi porque me senti pressionada e não fui capaz de estar a mentir ou a ignorar e estar a ocultar a realidade,* (…) *ou ia contra aquilo que eu sabia que não era, não era correto.*

Ao contar esta experiência, transparece uma atividade docente que nem sempre se pautaria pelo que estava estabelecido, mas que Cristina, seguindo os interesses dos alunos, abordava e trabalhava de forma diferente daquela que era esperada pela instituição, fazendo prerrogativa da "margem de liberdade" que lhe atribuía o espaço privado da sala de aula. Fica claro, igualmente, o controlo exercido pelos pais sobre o trabalho da professora, em consonância com a instituição.

- a abordagem da educação sexual:

  Lembro-me uma vez, também no colégio, em que tratei esse assunto [educação sexual] *e houve uma miúda, isto também nesse tempo, se calhar, se fosse hoje, não teria sido aceite daquela maneira, mas houve uma menina que levou exatamente um livro em que aparecia, ah, um pai e uma mãe num ato sexual. Se calhar, hoje aquilo não teria aquele, aquele impacto, só que depois as crianças viram, ficou tudo "Ai, uau", pronto. Portanto, fui também mais uma vez*

chamada à atenção, porque podia ter repreendido, porque podia ter retirado o livro, porque podia não sei quantos, porque podia não sei o quê.

Mas a intervenção da direção da escola estendia-se também aos aspetos de relacionamento e avaliação dos alunos, questionando o seu conhecimento do(s) aluno(s) e as suas decisões:

> *Havia ali problemas, só que ninguém queria aceitar. Lembro-me* (…) *um dia irem ter comigo dizer assim "Mas quem é a senhora para dizer que o filho do Dr. não sei quantos, que ele não está adaptado a esta escola? Não sei quantos."* (…) *até uma irmã me veio, me veio também tirar satisfações, portanto, era filho de um professor* (…)*.*
>
> [Ficou marcado] *Porque, não só pelo meu insucesso, como depois também a instituição, também me vir tirar satisfações. Por, por eu ter tomado uma atitude que eu achei que era certa na altura. Mas, pronto, é assim.*
>
> (…) *Mas era uma coisa completa, era um miúdo completamente desorientado em termos de comportamento* (…)*. E um dia, eu vi que o miúdo não, não estava adaptado para aquele tipo de escola, até porque era uma fase em que havia pouquíssimos rapazinhos e ele destoava em todos os campos, em todos os aspetos destoava. Eu acho que não estava a ser bom para a criança. E um dia, encontrei o pai e disse "Olhe, eu lamento dizer-lhe isto, mas eu digo-lhe, se fosse meu filho, eu tirava-o daqui. E o senhor foi dizer às irmãs que eu tinha dito isto, e isto foi mais outro motivo. O miúdo ficou lá, depois acabou por sair da turma, foi para outro grupo, acabou por sair sem ter sucesso na mesma, porque era um miúdo… realmente, havia ali problemas.*

Ao longo da entrevista, a professora Cristina nunca referiu a existência de problemas ou dificuldades associados ao trabalho com turmas, ou com níveis e ritmos de trabalho diferentes, o que seria de esperar, trabalhando com tantos alunos, ou simplesmente problemas disciplinares. Estes últimos parecem não ter existido, o que se poderá explicar por um público escolar maioritariamente provindo de uma classe média/alta, com projetos educativos, em que a escola é altamente valorada e com estratégias extraescolares favorecendo a integração e o sucesso académico. Este facto, a par de um sistema de ensino em que as regras e a disciplina na escola e na sala de aula eram fortemente valorizados, contribuíu para que ao longo de vinte anos de docência esta professora não tivesse sentido dificuldades naqueles domínios. O mesmo não se observa nas colegas já aqui apresentadas, que, trabalhando em escolas públicas diversas, com públicos muito diversificados quanto ao meio social, económico e cultural, com

relacionamentos também diferentes de proximidade com a escola e a sua cultura, referem como experiências iniciais de aprendizagem profissional os problemas disciplinares, o trabalho com alunos com níveis e ritmos de aprendizagem diferentes, pouco motivados para a escola ou com necessidades educativas especiais.

As situações identificadas por Cristina ou estão relacionadas com o "colégio" ou com alunos (…) *Que sinto que não fui tão bem sucedida, mas que também me recordam. Quer dizer, não são só os excelentes nem os muito bons* (…). *Mas também recordo casos que tive de insucesso, porque também os tive.*

A importância da socialização profissional no colégio e os anos de trabalho que aí se seguiram, na construção do "Ser Professora" de Cristina, revela-se no facto de todas as referências e exemplos verbalizados por si se reportarem a esse período. Este dado parece-nos significativo, visto que não há menções a situações ou acontecimentos que tenham ocorrido nos últimos doze anos de trabalho no ensino público. O simples confronto com um público escolar tão diferente do que estava habituada deverá ter-lhe suscitado dificuldades, interrogações e dúvidas. No entanto, isso nunca foi manifestado. Será que uma maior liberdade de ação na sala de aula, resultante da ausência de controlo de uma direção, e a sua experiência profissional lhe permitiram dar as respostas que achou mais adequadas, procurando e experimentando estratégias para ensinar os alunos, e viver a "nova realidade" sem sobressaltos? Será a realização de uma prática docente mais consonante com a "sua maneira de pensar", livre da tensão permanente entre o que considera correto e o que exige a instituição educativa, a tal ponto gratificante que todos os restantes problemas são sentidos como menores? Apenas podemos fazer suposições.

A sua grande preocupação (Quadro 58) centra-se no objetivo de conseguir que os alunos aprendam e obtenham bons resultados na avaliação, mas não descurando aprendizagens

Quadro 58 – Sobre a educação escolar

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Conceções educativas e pedagógicas	Levar os alunos a aprender	3
	Ensinar para além do currículo	5
	Aprofundar pouco as TIC	10
	Importância da afetividade	6

que, não fazendo parte dos conteúdos programáticos, considera importantes:

(…) *Portanto, são preocupações que realmente começa,* (…) *começam a aproximar-se os momentos de avaliação e começamos a pensar "Qual a decisão que vou tomar? O que é que vai ser melhor para as crianças?"*

Ah, agora é assim, eu no quarto ano tenho uma preocupação única. Portanto, ah, primeiro que tudo, o terem aqueles conhecimentos que são básicos para depois, para o ano, poderem-se segurar nas pernitas, mas não serão só em termos de conhecimentos a minha preocupação, ou de conteúdos que depois levem daqui. Outra preocupação que eu tenho é que eles ganhem hábitos de, de estudo, responsabilidade e que sintam que há momentos de avaliação em que têm de se preparar. Isso é, isso é uma das preocupações que eu tenho (…)

(…) *Pronto, não é só a parte do currículo, mas gosto de qualquer assunto que eu acho que tenha interesse para os miúdos, gosto de discutir com eles.*

(…) *Não ter só que falar nisto e naquilo no que diga respeito ao currículo, mas que possa de vez em quando falar de um outro assunto que, realmente, faça parte da sua cultura geral e que eles ou já tenham ouvido falar ou que fiquem despertos para isso.*

(…) *Acontecimentos, a efemérides, mas assim muito desgarradas* (…) *que não há uma, uma sequência cronológica.* (…) *em que os miúdos não têm a noção de como é que aquelas coisas aconteceram, parece que são assim flashes que aparecem. E então, eu acabo por, uma maneira que eu vejo de, de os habituar a trabalhar com, com um certo método e a fazê-los ver que realmente aqueles conhecimentos têm de ser estudados e trabalhados.*

Toda a sua atenção se foca no trabalho dos conteúdos obrigatórios nas diferentes áreas curriculares e no desenvolvimento de hábitos de estudo, relegando para um segundo plano o trabalho nas TIC, onde, aliás, não se sente muito à vontade:

Desenvolvo o mínimo [sobre as TIC], *porque eu acho que eles também têm depois oportunidade de desenvolver mais tarde.*

(…) *Quer dizer, não é que não seja importante, de maneira nenhuma* [as TIC].

(…) *mas sei que há colegas, pronto, todos os alunos têm uma pen, todos os alunos têm que fazer X trabalhos na pen, e depois a professora leva para casa e faz através da pen, quer dizer, eu não uso, não uso, pronto, não faço, não faço esse tipo de exigência até porque uma pen é uma coisa que nem todos têm acesso ou têm dificuldade, depois há uns que têm e uns que não têm, e depois não quero, de maneira nenhuma, um se diminua em relação ao outro.*

Acho que realmente tem interesse, agora, ir muito além não vou. Primeiro, porque também não me sinto tão capacitada [sobre as TIC] *assim, já sou de uma*

geração um bocadinho mais, mais, menos esperta para isto e, por outro lado, acho que, pronto, há conteúdos que poderão ser muito mais úteis nesta fase, neste momento, do que por aí.

Um aspeto que se destaca no seu discurso é a importância da afetividade não só na relação educativa, mas como um elemento relevante na sua satisfação profissional, quiçá mesmo, na realização profissional. Mais do que o sucesso dos seus alunos, o que a marcou É*, é,* [a dimensão afetiva] *não é propriamente em termos de resultados, porque até houve, até houve realmente miúdas, quase todas elas, que conseguiram, houve uns alunos que me ficaram assim mais marcados.* Mas, mais uma vez, as experiências relatadas e o sentido de gratificação afetiva referem-se à experiência profissional no colégio:

E quando as vejo, hoje, mulheres casadas, com filhos, e não sei o quê, parece que ainda as sinto como minhas. É uma coisa tão engraçada.

(…) *porque naquela, naquela altura do colégio, era sempre do primeiro ao quarto e, parece que não, aqueles quatro anos de convivências, às vezes há uma relação tão íntima pela maioria, não direi que será por todos, todos, todos, mas pela grande maioria há uma relação tão íntima que nós quase os* [os alunos] *consideramos nossos.*

Sobre a sua turma de 4.º ano (Quadro 59), a professora Cristina, embora considere que é um "grupinho" com capacidades, reconhece que existem alguns *miúdos mesmo com algumas dificuldades, mesmo de aprendizagem* e que levaram à elaboração de *um plano de acompanhamento para aquelas crianças que estão com dificuldades de aprendizagem e que poderão recuperar ou não recuperar.*

Quadro 59- Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Alunos com N.E.E.	2
	Capacidades da turma	3
Contexto social e familiar	Meio social	3
Total		8

Cristina avalia a turma como boa, com reação positiva às suas propostas, conquanto por vezes apresente alguns comportamentos pouco adequados, os quais, segundo ela, se devem à falta de apoio dos pais de quem estão afastados a maior parte do dia:

(…) *São, são miúdos que, pronto, são capazes de aceitar uma discussão de qualquer assunto que eu possa abordar. Claro que há uns e outros, não, não media todos da mesma maneira, mas, pronto, se abordar um outro tema qualquer, eles, de uma maneira geral, acompanham e é uma coisa que realmente agrada a um professor.*

Portanto, ah, é de um meio sociocultural jeitoso, mas são meninos que sabem ser educados, mas também sabem ser, têm outra face. Portanto, quando têm oportunidade, são, pronto, até nem parece realmente (…) daquele meio de onde vêm. Portanto, é mais ou menos assim.

(…) *ah! Só que hoje em dia esta, esta faixa é capaz de não ser aqueles pais que têm a possibilidade de dar o apoio que, se calhar, desejariam. Muitos deles vêm de fora da terra, alguns que vêm de Loulé, alguns que vêm de não sei quanto, e estas crianças passam praticamente o dia todo fora.*

Quanto ao projeto curricular da turma (Quadro 60), este foi elaborado pela professora do ano anterior, que acompanhou a turma até ao 3.º ano: *portanto, eu limitei-me a ir ver o que é que a outra professora tinha feito, a que ponto é que tinha desenvolvido mais ou menos.*

Quadro 60 – Sobre o projeto curricular de turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Especificidade do projeto da turma	Dá continuidade ao projeto feito pela professora anterior	1
	Introduziu planos de acompanhamento de alguns alunos	2
	Sem alterações de fundo	1
Projetos de outras turmas	Desconhece os outros	1

A alteração que introduziu no projeto curricular da turma diz respeito apenas aos planos de acompanhamento de alguns alunos, quanto ao *resto* [da turma], *não. Não fiz assim grandes alterações, mais ou menos vai acompanhando.*

Sobre os projetos curriculares das outras turmas, diz não ter conhecimento: *Eu não conheço os outros.*

2.Imagem da profissão

A entrada na profissão faz-se por mero acaso (Quadro 61), *a minha linha era de economia e a ideia era ir para economia*, mas, como não completara matemática,

lecionou educação física num liceu algarvio e chegou *mesmo a ter a ideia de seguir para educação física.* Com o 25 de Abril, candidata-se ao exame de aptidão ao primeiro ciclo, que fez *na desportiva*, sem qualquer preparação: *E então, eu vim numa de desportiva e acabei por ficar cá um ano. Conheci o meu marido e pronto! Já daqui não saí.*

Quadro 61 – Motivação para a profissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Decisão não desejada	Aconteceu	2

De acordo com Cristina, a opção pela carreira docente não foi pensada nem desejada, na verdade, *Acabei por enveredar por uma, por uma, por uma vertente que nunca me tinha passado pela cabeça, mas foi assim!* (…) *Mas eu, olha, até agora, tenho-me mantido e gosto do trabalho que faço.*

Na sua decisão de se manter na profissão pesaram razões pessoais de construção de um projeto familiar que contribuíram, inclusive, para aceitar a proposta de lecionar num colégio privado, feita *pelo marido da professora que tinha sido minha orientadora de estágio. E então, como nós queríamos avançar, porque estávamos depois já naquela loucura de querer construir a vida, eu disse logo que sim. No mesmo dia que vim, assinei contrato.*

Às razões de ordem pessoal juntaram-se as condições oferecidas pelo colégio em termos de espaço de trabalho, muito melhores do que as das escolas públicas da época:

> *Fiquei encantada, realmente, com as instalações, com tudo aquilo, porque aquilo, comparado com os lugares onde eu tinha feito estágio, não tinha nada a ver em espaços exteriores, em espaço sala de aula, e de maneira que fiquei completamente deslumbrada. Nem eu soubesse o número de alunos, nem as dificuldades que poderia vir a ter.*

3. Ser professora: de uma "peça de *puzzle*" a uma "árvore que alimenta os seus frutos"

A metáfora (Quadro 62) utilizada por Cristina para ilustrar a forma como se sentia enquanto professora, na fase inicial da sua atividade profissional, expressa não só o sentido de insegurança característico deste período, mas também a influência de um espaço institucional iniciático, fortemente controlador e diretivo do ser professor: *Uma*

peça muito pequenina naquele, naquele grande puzzle, uma peça assim muito pequenina. O "puzzle" significará a escola e todos os intervenientes, peças que ocupam e desempenham o seu trabalho de forma a compor a figura global: uma escola e uma educação escolar com objetivos e práticas educativas claramente definidos, fortemente instituídos, aos quais se devem ajustar todas as peças.

Ao identificar-se com uma peça de *puzzle*, Cristina exprime a tomada de consciência do peso do instituído, do que ele lhe exige e da necessidade de se *ajustar* ao lugar que ia ocupar: *uma peça pequenina do puzzle*. *Ainda um bocadinho desajustada com, com aquele, porque foi logo um espaço muito grande, uma dimensão muito grande*. O "grande", metaforicamente, simboliza o colégio, espaço institucional, fortemente normativo e regulador dos comportamentos e práticas dos agentes educativos.

Quadro 62 – Perceção de si como profissional

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	METÁFORA
Início da profissão	Insegurança	"eu sentia-me muito pequenina no meio daquela, daquela, porque, aliás, primeiro nunca tinha estado numa escola tão grande." "Ainda um bocadinho desajustada com, com aquele, porque foi logo um espaço muito grande, uma dimensão muito grande." "Uma **peça muito pequenina naquele, naquele grande puzzle**, uma peça assim muito pequenina."
Atualmente	Segurança	"Ah, eu acho que isto é assim uma espécie de uma, de uma planta, vamos lá, **uma árvore que alimenta os seus frutos** até certo ponto e que gosta depois, quando, quando, pronto, eles nos largam, ser uma coisa perfeitinha, jeitosa, que realmente faça boa figura em qualquer lugar, não só em instrução, mas também como em educação. Quer dizer, é qualquer coisa assim deste género."
	Missão	"Pelo, pelo menos, tenta-se, tenta-se que realmente saia qualquer coisa capaz na sociedade, integrar-se bem, salientar um bocadinho. Quer dizer, não ser aquela coisa, aquela rotina, aquela coisinha rotineira de igual a tantos outros. Claro que não se consegue tudo na perfeição, mas, pelo menos, mas que, pelo menos, sobressaia de vez em quando um ou outro."

O processo de socialização profissional e os anos subsequentes são passados neste contexto, marcando a especificidade da sua prática e os dilemas com que se confrontou, que, como vimos, se pautaram por divergências ou desencontros com o estabelecido pela instituição escolar.

Independentemente da especificidade institucional daquele espaço e da forma como imprimiu a construção do "ser professora" de Cristina, foi aí que ganhou a segurança que define a sua visão de si na atualidade*: uma árvore que alimenta os seus frutos.* A trabalhar, agora numa escola pública, esta professora expressa segurança e autonomia na sua forma de exercer a docência: ela é uma entidade – uma árvore – que

se autossustenta e sustenta os seus frutos - os alunos -, sem depender ou esperar nada de alguém. O sentido de autonomia e independência contido nesta metáfora poderá, também, exprimir o sentido de libertação obtido na passagem para a escola pública, depois de vinte anos de um trabalho profissional controlado e sujeito a regras muito estritas.

É igualmente uma visão que denota uma conceção de aluno enquanto sujeito passivo – alguém que se alimenta com instrução e educação – e um ideal de missão, remetendo para o exercício muito tradicional da profissão docente, reflexo, sem dúvida, da sua longa passagem por uma instituição privada, religiosa, ancorada numa prática, essencialmente, conservadora de educação escolar:

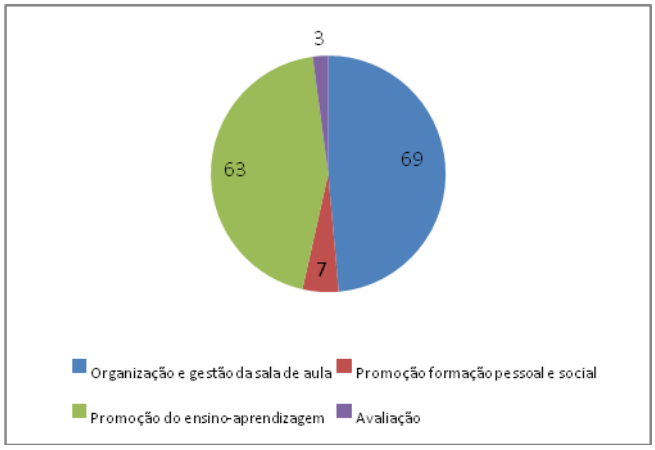
> (...) *uma planta,* (…) *que gosta depois, quando, quando, pronto, eles nos largam, ser uma coisa perfeitinha, jeitosa, que realmente faça boa figura em qualquer lugar, não só em instrução, mas também como em educação. Quer dizer, é qualquer coisa assim deste género.*
>
> *Pelo, pelo menos, tenta-se, tenta-se que realmente saia qualquer coisa capaz na sociedade, integrar-se bem, salientar um bocadinho. Quer dizer, não ser aquela coisa, aquela rotina, aquela coisinha rotineira de igual a tantos outros. Claro que não se consegue tudo na perfeição, mas, pelo menos, mas que, pelo menos, sobressaia de vez em quando um ou outro.*

4. A professora na sala de aula

Vejamos agora como trabalha[88] esta professora com um percurso profissional tão *sui generis*. Como se pode ver no Gráfico 44, a professora dedica muito do seu trabalho e esforço, equitativamente, à organização das atividades da sala de aula e ao desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem.

[88] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (COB1 e COB2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - CE1-, entrevistas de estimulação de memória - CEM1 e CEM2- ou sinopse - CS1 e CS2), esta será devidamente indicada.

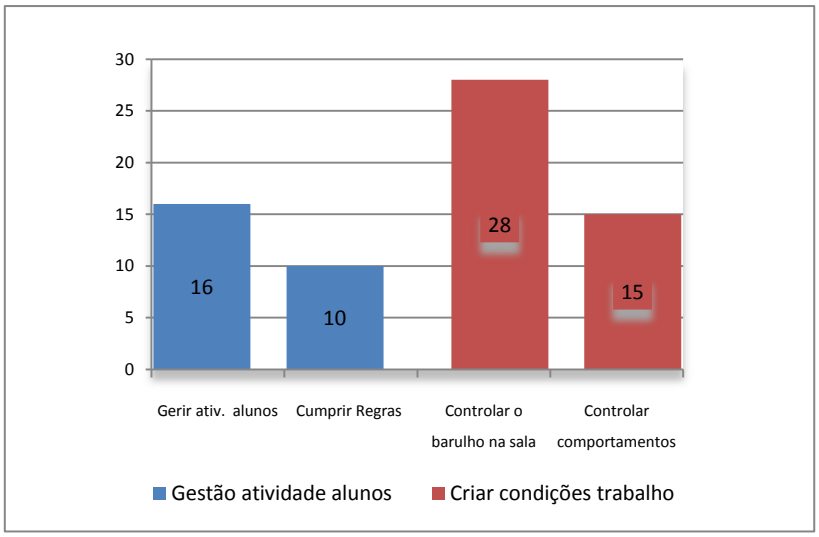
Gráfico 44 - Atividades desenvolvidas na sala de aula



Dentro da categoria organização e gestão da sala de aula (Gráfico 45), ganha particular relevância o trabalho no sentido de criar um ambiente propício à aprendizagem, controlando o barulho e os comportamentos desadequados, e fazendo respeitar as regras estabelecidas:

> Alunos falam ao mesmo tempo. *Não é professora, professora, é dedo no ar!* (COB1)
>
> *Calem-se, senão não consigo. Sempre que fizerem barulho, ficamos com menos tempo para trabalhar!* (COB1)
>
> Zanga-se com os alunos por causa do barulho: *Eu daqui a pouco vou pôr alguém na rua. Não consigo trabalhar…. Agora a Laura que também patina….Vocês não veem que, quando estão a fazer barulho, estão a incomodar os vossos colegas?* (COB1)
>
> *Calou! Não quero ouvir um piu. Mas então eu falo, falo, e ninguém liga? Não quero ouvir ninguém até eu acabar de recolher. Tiago! Rua! Estou a ouvir falar, quem mais quer ir para a rua?* (COB2)
>
> Professora para a aula e espera que aluno que está a perturbar a aula pare. (COB1)
>
> Perante as perguntas da professora, os alunos querem todos responder e fazem barulho: *Recuso-me a continuar! Parou!* (COB1)

Gráfico 45 - Atividades de organização da sala de aula

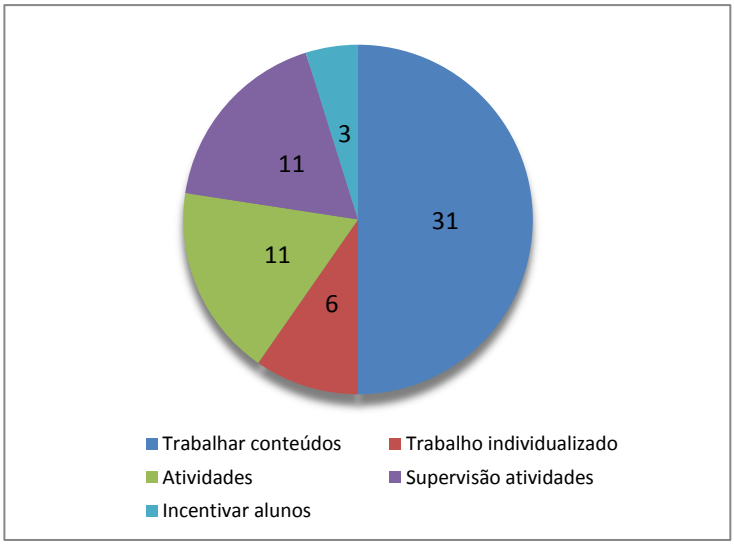


A gestão do tempo da aula e das atividades que se vão desenvolvendo é outra face do trabalho da professora:

> *Bem, sobre as constelações também já estamos bem. Agora, vamos passar à história.* (COB1)

> (…) *Vamos começar pela questão oral. E vamos estar com muita atenção. Porque aprende-se muito nos questionários orais.* (COB1)

Gráfico 46- Atividades de promoção do ensino-aprendizagem

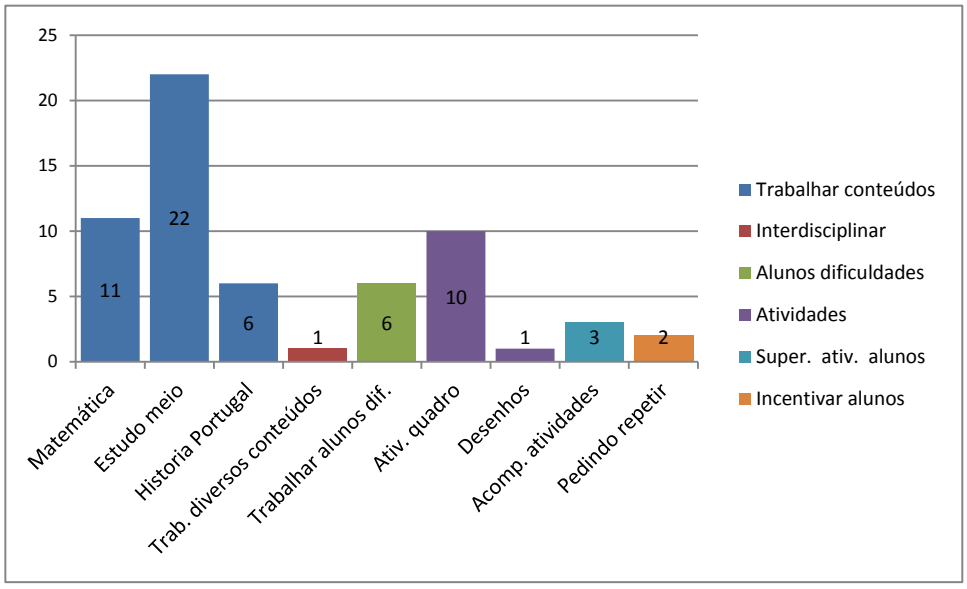


As atividades de promoção do ensino-aprendizagem (Gráfico 46) com maior destaque são as que incidem no trabalho dos conteúdos das áreas curriculares, por

exemplo, em língua portuguesa, na matemática, na história de Portugal e nas ciências da natureza. A professora lidera o processo na comunicação da informação, mas privilegia a interação verbal com os alunos, como, aliás, as professoras anteriormente apresentadas (COB1, COB2, CS1, CS2). Sempre que se proporciona, Cristina aproveita para recordar matéria dada em outras áreas disciplinares, fazer apelo a conhecimentos anteriores, numa perspetiva de trabalho interdisciplinar. Este trabalho é depois consolidado recorrendo a estratégias diversas, normalmente com supervisão da docente.

No gráfico 47, podemos ver o tipo de atividades desenvolvidas nas aulas observadas (COB1, COB2), que passam pelo trabalho no quadro realizado pelos alunos com a sua supervisão, o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem e pelo "trabalhar as atitudes". Vejamos alguns exemplos do seu trabalho:

Gráfico 47 - Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem



- Trabalho de conteúdos

  Continua a fazer perguntas: *Como é que se medem os ângulos? E como se chamam os que têm 90º?* (COB1)

  Como se chamam as figuras de três lados, que podem ser iguais ou não?...E com cinco lados?... E qual é a diferença entre circunferência e círculo? (COB1)

  Fala do que tinham estado a trabalhar sobre o ciclo da água, *O manual fala em solidificação a passagem do vapor ao gelo, enquanto no esquema aparecia sublimação. As duas designações são possíveis.* (COB2)

Aluna dá a resposta e a professora explica novamente, falando e dando exemplos de outras fontes de energia não renováveis, sempre em diálogo com os alunos. (COB1)

Retoma a aula, falando sobre a expansão marítima. Alunos vão dizendo quem foi que descobriu o quê… (ilhas, terras, caminho marítimo para a Índia, Brasil). São também referidas as datas. (COB1)

- Trabalho interdisciplinar

Professora também introduz novo vocabulário. Pergunta significado, dá sinónimos ou pede aos alunos: "pluviosidade", "precipitação", "permeável". Dá exemplos do quotidiano para ilustrar o que diz. (COB1)

- Trabalho individualizado com alunos com dificuldades

Enquanto se realiza o teste, a professora trabalha com alunos que têm dificuldades de aprendizagem. (COB1)

Professora volta a trabalhar com aluno com dificuldades, que vai ter com ela à secretária (ele está sentado na mesa frente à sua secretária). (COB1)

Enquanto os alunos terminam o teste, fala com o aluno com dificuldades: *Já acabaste? A seguir, vamos fazer a leitura e depois a matemática, que ontem não fizemos matemática.* (COB2)

- Atividades

Professora chama ao quadro alguns dos alunos que *mais baralham* para fazerem algumas das contas passadas no quadro. Vai acompanhando, recorda as regras e incentiva os alunos: *Maria, não tem dificuldade nenhuma.* (COB1)

Professora levanta-se e circula entre os alunos, vendo o que estão a fazer e dando pequenas orientações. (COB1)

- Incentivar os alunos

Aluna responde de forma errada. *Maria, concentra-te. Com calma, que fazes bem.* (COB1)

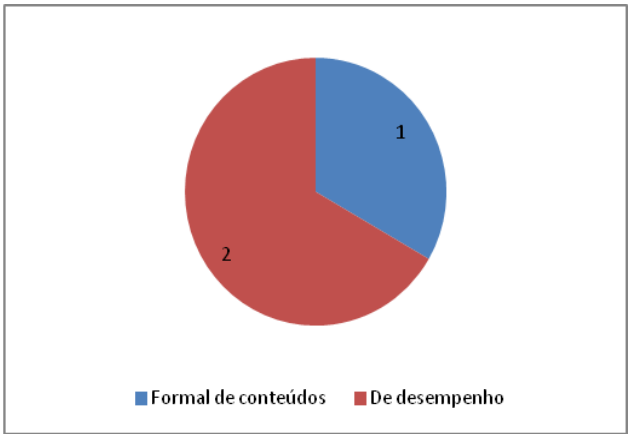
Põe lá a cabecinha no lugar. (COB1)

Trabalhar as atitudes e os comportamentos dos seus alunos é, também, uma preocupação para a professora Cristina, não só por interferirem no ritmo das aulas, mas porque, no próximo ano, estas crianças estarão no 5.º ano. Para além das chamadas de

atenção e da insistência quanto ao cumprimento de regras, a que já se fez referência anteriormente, faz apelo à sua experiência como aluna num sistema de ensino rígido e com recurso à punição física. Desta forma, procura chamar a atenção dos alunos de que, sendo contra este tipo de ensino e não recorrendo ao "bater", está disposta a ser mais dura, dando castigos, caso eles insistam em comportamentos que perturbem a aula, não respeitando as suas indicações:

> Professora fala da 4.ª classe do seu tempo, da sua professora, do trabalho com os alunos, das regras, da vara comprida para castigar os alunos que estavam desconcentrados e a brincar. (…) Quando ela chegava eles estavam em silêncio, dois a dois, sem casacos e prontos a entrar: *ninguém bulia*. Foi traumático para ela e começou a vomitar porque não sabia o que iria acontecer, podia ser chamada ao quadro e *apanhar uma tareia*. (COB2)
>
> (…) *Eu também chamo* [ao quadro], *mas só castigo e sempre por mau comportamento, nunca porque não sabe*. (COB2)
>
> (…) *Eu não quero que isto aconteça aqui, mas vocês têm que respeitar, e não ser "abusadores", porque, se eu me aborreço a sério, eu começo a dar castigos. (COB2*)
>
> *Para o ano, vão para o 5.º ano e não pode ser. Para se aprender, para se trabalhar, tem que se aprender num ambiente propício, não é sentado em cima de um burro… em ambiente de boîte. Não exijo silêncio, mas que falem em tom moderado. Hoje tenho um castigo preparado para quem ande levantado….* (COB2)

Gráfico 48- Avaliação



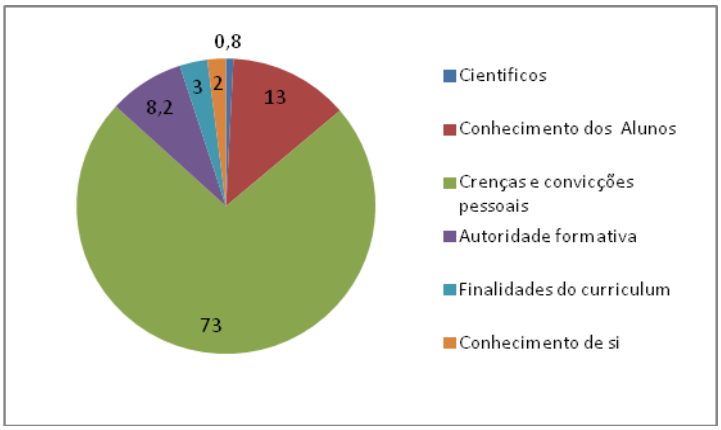
Cristina recorda o seu tempo de infância também com outros objetivos, como o de mostrar aos alunos como se vivia em outras épocas em que se valorizavam outras brincadeiras (CEM1) e outros materiais para brincar, por exemplo, aquando do tratamento do tema da reciclagem (CS1).

A professora cumpre os momentos de avaliação formal de conteúdos (Gráfico 48), mas aproveita diversos momentos das aulas para ir aferindo as aprendizagens dos alunos, por exemplo, quando está a dar matéria, faz perguntas aos alunos sobre conhecimentos já adquiridos quer sobre a área que está a ser abordada, quer sobre outra que venha a propósito (COB1, CS1).

5. Porque trabalha a professora desta forma

Ao observar o gráfico 49, verificamos que as principais explicações[89] apresentadas pela professora Cristina sobre a forma como trabalha são justificações que se prendem maioritariamente com crenças e convicções pessoais (76,3%), seguindo-se as justificações pelo conhecimento dos alunos (11,3). As restantes formas de justificação revelam valores pouco significativos: 7,4 % pela autoridade formativa, 3% pelas finalidades do *curriculum*, 1,3% pelo conhecimento de si. Apenas 0,7 das explicações apresentadas tem por base conhecimentos científicos que remetem para a psicologia: *Enquanto se explica e não se explica, eles já ficaram para trás, já, já estão a pensar noutra coisa, porque nesta fase a atenção é, é pequena*. (CEM2)

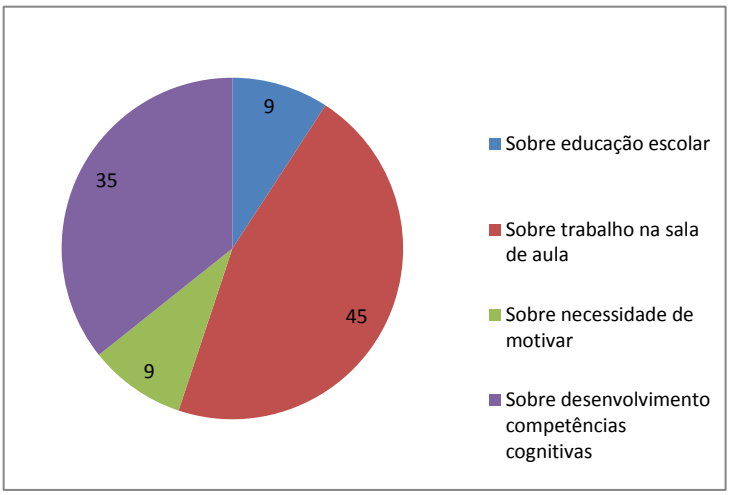
Gráfico 49 - Justificação das práticas



[89] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (CEM1 e CEM2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - CE1-, das observações - COB1 e COB2- ou sinopse - CS1 e CS2), esta será devidamente indicada.

À semelhança do que foi identificado nos casos anteriores, a professora Cristina justifica a sua forma de trabalhar na sala de aula com um conjunto de princípios de ordem diversa, ao nível dos valores, das atitudes, e do que ensinar e como ensinar, interiorizados como "seus" e expressos, muitas vezes, pelo "eu acho", "eu faço" e "eu gosto". Este tipo de justificação incide predominantemente sobre a sua forma de trabalhar na sala de aula (45%), sobre a necessidade do desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos (35%), sobre a importância da educação escolar e sobre a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem, ambas com 9% (Gráfico 50).

Gráfico 50 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)

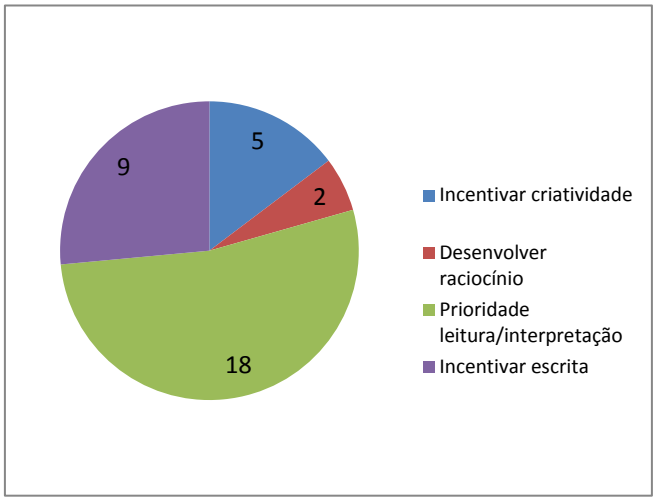


A importância assumida pelas explicações relacionadas com o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos revela o peso da função de ensinar do professor, a que não será alheio o facto de a turma lecionada ser um 4.º ano, final de ciclo. Para desenvolver as competências cognitivas nos seus alunos, Cristina promove atividades procura desenvolver atividades que incentivem a criatividade e favoreçam o desenvolvimento do raciocínio, dando prioridade à leitura e interpretação e ao incremento da expressão escrita (gráfico 51). Nas suas palavras:

> *Eu acho que essas são aquelas* [sobre as estratégias por si utilizada] *que realmente se consegue melhor, quer dizer, ou dar uma frase de, do, ou dar um bocado uma história, também vou muito por aí às vezes, portanto, dar um bocadinho de uma história qualquer e agora vão dar continuidade a isto, e eles também já estão minimamente envolvidos naquele pedacinho de história e, a partir daí, desenvolvem, desenvolve-se a imaginação.* (CEM1)

(…) *Porque aí a imagem já lhes desenvolve a imaginação, já lhes dá uma linguagem, já lhes consegue fazer qualquer coisa mais.* (CEM1)

Gráfico 51 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais
Sobre desenvolvimento cognitivo (Fi indicadores)



Pronto, é assim, haaa este tipo de problemas, esses e mais uns que eu tenho por aí, ando a fazer uma recolha, haaa, não é um problema que seja propriamente de cálculos matemáticos, mas, sim, de raciocínio e de grande concentração. (CEM1)

E, e, eu continuo a achar que a leitura é uma, é a melhor terapia para o desenvolvimento da escrita. (CEM1)

(…) *E, e pronto, a gente sabe que no problema a primeira etapa e a etapa mais importante é, sem dúvida, a leitura e a interpretação do problema.* (CEM2)

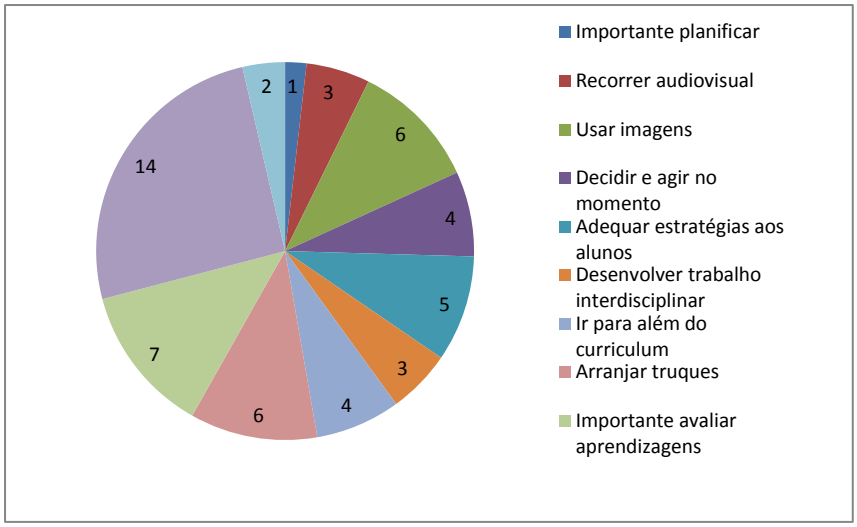
(…) *Não se pode resolver um problema sem saber o que é que ele pede, sem saber que factos é que temos de dar para chegar aquela, aquela, aquela pergunta que nos está a ser posta, e eles aqui têm, muito isso. O problema se é de áreas! Se é de áreas, é de multiplicar, é a altura, o comprimento vezes a largura, pronto está feito!* (CEM2)

(…) *Portanto, obriga-os até certo ponto a escrever para que consigam o enredo da história, se não conseguirem ler a história, o resumo não é resumo, em qualquer resumo.* (CEM1)

No que se refere às justificações com base em crenças e convicções pessoais sobre o trabalho na sala de aula, podemos ver, no gráfico 52, que estas se prendem com o assegurar de que as aprendizagens vão sendo adquiridas, nomeadamente, através da avaliação e do *arranjar truques* para ajudar os alunos a compreender os conteúdos, o

que se tem revelado a Cristina bastante útil e eficaz. Não se limitando a ensinar o que vem indicado no currículo, esta professora, sempre que julga oportuno, vai mais além do que está prescrito, desenvolvendo de forma integrada o trabalho nas diversas áreas curriculares. Para tal, por vezes decide e age no momento, o que é, também, apresentado como uma resposta para acompanhar os interesses e necessidades dos alunos:

Gráfico 52 - Justificação crenças e convicções pessoais: Sobre o trabalho na sala de aula (Fi indicadores)



a) Importante avaliar as aprendizagens

Eu faço um bocado…. E eu tenho de ter mais ou menos uma ideia de quem sabe ou não, porque há sempre aqueles que não gostam de escrever. (CEM1)

Quero mesmo ver daquilo que eles são mesmo capazes. (CEM1)

(…) *então... acabo por optar por fazer com eles sempre, e fazer as correções para ficar mais segura que, normalmente, mais ou menos, as coisas vão sendo aprendidas.* (CEM1)

Não, não é que seja a matemática toda feita assim [com correcção no quadro]. *Por exemplo, quando somos, quando estou a prepará-los para os testes aa sumativos, final de período ou final de mês, aí eu faço trabalhos individuais formativos em que, mais ou menos, com os conteúdos que irão aparecer no outro teste, já de avaliação.* (CEM1)

b) Arranjar truques

Mas é, é engraçado haa… Funciona, funciona. Quando eu lhes digo "Eu hoje trago aqui um truque", e as antenas parecem que se levantam todas, parece que há logo ali um despertar para qualquer coisa, como, como quem diz assim "Ela traz-me qualquer coisa que vai-me facilitar a vida e que vai ser fácil de eu memorizar." Portanto, a, a palavra truque eu fiz, já o fiz quase em sentido, mas de maneira que... (CEM2)

Que eu andei a magicar como é que eu vou, portanto, tenho, tenho que magicar, que lhes falar em verbos conjuntivos, como é que eu lhes vou haaa, e é uma coisa que haaa até os mais crescidos, já no outro dia, falando isto e não sei o que "Ah! Aparecem-me montes casos de universitários com isso!" (CEM2)

(…) *E pronto, é assim, haaa, eu acho que isto é uma maneira de ser talvez de professores de primeiro ciclo, portanto, é arranjar truques para conseguir que os miúdos memorizem, porque se for por uma maneira muitooo exaustiva de explicação e de, de grandes formalismos, os miúdos não chegam lá, pronto.* (CEM2)

(…) *De maneira que há que se arranjar estas artimanhas para, só que de vez em quando temos que as recordar, senão vão ficando pelo caminho.* (CEM2)

c) Adequar estratégias aos alunos

Não, não, não terceiro e quarto ano. Terceiro e quarto ano, primeiro e segundo não, não se pode fazer. (CEM1)

Olha, é assim, quando eu chego ao segundo ano, quando chega à expressão, a a desenvolvimento da expressão escrita, no primeiro ano, é mais propriamente a leitura, a correçãozinha de escrita, uma coisinha muito simples (…). (CEM1)

(…) *E até arranjei um* [livro], *que deve ser muito mais fácil que o período passado, o do período passado era um bocadinho mais maçudo, mas pensei que haaa, às vezes optando por um grau de dificuldade menor, como era este caso, com gravuras e não sei o quê, que é um livro que aconselho mais a terceiro ano do que a quarto.* (CEM1)

d) Decidir e agir no momento

Pois, eu nem tinha pensado, nem tinha posto no plano sequer, ia fazer uma ficha de matemática, mas depois pensei bom ficamos aqui com meia dúzia de, de hum, de meninos, eu vou ocupá-los e que realmente seja mesmo muito pertinente nesta altura que estamos a um passo das provas de aferição. (…)" (CEM1)

(…) *Portanto, achei que era oportuno, uma vez que se falou de plantas, uma vez que se falou de, do oxigénio, uma vez que se falou da utilização do, da madeira*

e do, das árvores e tudo isso, falar exatamente numa altura de uma coisa que é nessa altura pertinente, nesta altura muito pertinente. (CEM1)

e) Ir para além do prescrito currículo

[Sobre dar mais matéria do que o previsto nas orientações curriculares] *Pois. Não, é que é assim, eu tenho de, eu gosto muito de desenvolver, portanto o, o, o, a parte de estudo do meio, do português, de, do quarto, quarto ano, primeiro ciclo, aliás, fala muito pouco da História, de História.* (CEM1)

(…) *Mas eu gosto muito de História de Portugal e então tenho feito sempre isso.* (…) *Quando são grupos, pronto, que também depende dos grupos, não é? Não é, não é qualquer um que eu vá assim gastar horas a falar disso, mas haa dou sempre um programa de História de Portugal muito além do que aquilo que realmente vem."* (CEM1)

f) Desenvolver trabalho interdisciplinar

[Sobre a interdisciplinaridade] *Hoje em dia, isso caiu um bocado no desuso. De qualquer maneira, eu continuo a ter os meus hábitos e a achar que as coisas têm de ser exploradas de, da, de todas as maneiras!* (CEM1)

(…) *Portanto, não é agarrar num, num, num tema, num texto só para, para a língua, para sei lá, pronto, para a desenvolver a leitura ou para desenvolver a escrita ou não sei o quê, mas esse tema, quanto a mim, acho que deve ser explorado em todas as vertentes, desde que sejam úteis e que façam parte do, do, de uma cultura geral.* (CEM1)

Consoante se trate de competências matemáticas ou da língua portuguesa, assim também o seu trabalho é diferente na sala de aula. Na matemática, opta pela correção no quadro e pelo trabalho de grupo; na língua portuguesa, prefere o acompanhamento individual:

(…) *Portanto, quando posso, prefiro fazer hum a correção individual. Agora, neste caso da matemática, eu acho que é muito mais proveitoso* [corrigir no quadro], *os resultados são muito mais evidentes, notam-se muito mais.* (CEM1)

Não. Eu, os trabalhos de casa da matemática, da língua portuguesa, não, a língua portuguesa, quando temos língua portuguesa, interpretação, eu gosto de corrigir individualmente. (CEM1)

(…) *Porquê? Porque, à medida que eles vão fazendo, eu vou chamando a atenção para este ou aquele detalhe.* (CEM1)

Por outro lado, ao mesmo tempo que está a ser feito no quadro, eles estão a ver como é que fizeram e podem comparar com o que eles próprios fizeram, e então fazem a sua autocorreção. (CEM1)

(…) *Portanto, a língua portuguesa não, a língua portuguesa prefiro corrigir* [individualmente], *só quando não posso mesmo. Por exemplo, nos compêndios às vezes são coisas muito óbvias, só poderá haver ali mais de errado é, é uma ou outra palavra mal, mal escrita.* (CEM1)

(…) *Se for a língua, ainda lhes posso dizer "Olha, passem de novo", como eu hoje mandei fazer, passem de novo... e ao passarem, sempre os obriga a ler aquilo que escrevem e a reparar nas emendas que foram feitas, as correções que foram feitas.* (CEM1)

No discurso desta professora, a justificação pela sua visão da educação escolar está presente na formação ao nível dos valores e das atitudes dos alunos e na necessidade de desenvolver estratégias e atividades que os motivem com igual número de referências (9), dentro da categoria Justificação pelas crenças e convicções:

a) Sobre a educação escolar

(…) *Portanto, há que chamar-lhes a atenção para estes pequenos detalhes, pequenos pormenores que, que realmente eles comecem a ter determinadas práticas* (...). (CEM1)

Era, era os três R. Portanto, falava-se muito nisto e hoje em dia, haaa nós, haaa é tudo descartável, mas dentro desse descartável temos de saber que realmente muitas dessas coisas descartáveis, como é o caso do papel que nós usamos e abusamos (…) (CEM1)

b) Sobre a necessidade de motivar os alunos

(…) *Eu falei-lhes exatamente sobre haa o descobrimento do Brasil, conto-lhes aquelas histórias às vezes, ou bocadinhos de textos que arranjo, sobre porque é que se chamou o Brasil, porque é que se chama Brasil, porque é que diz lá o nome de Brasa, porque é que eles se chamam índios, eles ficam deslumbrados.* (…) *eles gostam imenso.* (CEM1)

Eles gostam muito que lhes conte histórias. Às vezes, "Então não tem nada para contar? (CEM1)

(…) *e outras vezes... E às vezes, eu gosto de lhes contar um outro episódio que seja assim com alguma graça.* (CEM1)

A segunda categoria de explicações verbalizadas pela professora para justificar as suas decisões tem a ver com os alunos (quadro 63), com o conhecimento das dificuldades e potencialidades de cada um, do que interessa e motiva o grupo, das características do seu contexto familiar e dos resultados obtidos, de que são exemplo as seguintes transcrições:

Quadro 63 - Justificação pelo Conhecimento dos alunos/turma

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Características pessoais e de aprendizagem dos alunos	Níveis e ritmos de aprendizagem diferente	8
Contexto familiar	Formação dos pais	3
Desempenho dos alunos	Pouco interesse na leitura	6

Não, quer dizer, eu aqui assim, são vinte e quatro alunos e tenho dois que são realmente muito diferentes, que é o, o Rodrigo e o Daniel. Estes miúdos, por vezes, têm trabalhos diferenciados. (CEM1)

(…) *Geralmente, são sempre aqueles que eu sei que têm mais dificuldade* (…). (CEM1)

(…) *E uma das coisas que eu vejo que há mesmo dificuldade neste grupo é de se concentrar.* (CEM2)

Começam a ler o primeiro capítulo ou leem uma página ou quantos e ficam arrumados, e não mais ligam. (CEM1)

(…) *Pronto, é de uma classe social já um pouquinho razoável, portanto, de uma classe média, uma maioria de uma classe média, já mais desenvolvida, que já aguentam um vocabulário um pouquinho mais evoluído* (…). (CEM1)

O percurso profissional de Cristina foi, como vimos anteriormente, marcado por uma longa experiência de docência numa instituição particular religiosa, com uma orientação pedagógica tradicional, pouco aberta à inovação e, consequentemente, à formação e atualização dos seus docentes do 1.º ciclo do ensino básico. No gráfico 52, podemos observar que, das justificações apresentadas atribuídas a uma Autoridade Formativa considerada relevante para a sua forma de trabalhar, 82% se referem a

justificações que decorrem da experiência profissional e 18% da formação formal, sendo que esta se circunscreve à sua formação inicial na Escola do Magistério, já que,

Gráfico 53 - Justificação pela autoridade formativa (% na categoria)

tendo iniciado funções no colégio após finalização dos estudos académicos, não houve participação relevante em cursos ou ações formativas (CE):

a) Da formação

Não, é assim, quando eu terminei, quando eu fiz o curso, havia uma coisa que se dizia aí que é a interdisciplinaridade. (CEM1)

(…) *Pronto, quando se pegava num tema, explorávamos em todos os sentidos, portanto, desde o estudo do meio à língua portuguesa, ou, aliás, havia um tema, normalmente, que era o gerador de tudo, para uma aula.* (CEM1)

b) Da experiência profissional

Não há, quer dizer, eu acho, eu acho que maior parte das minhas estratégias são estratégias que ao longo da minha vida vi mais ou menos resultados. (CEM1)

Portanto, claro que todas as estratégias acabamos de optar por isso [pelas que resultaram na prática] (…).(CEM1)

[Sobre ter aprendido na prática] *Não, por mim, por mim, por mim.* (CEM1)

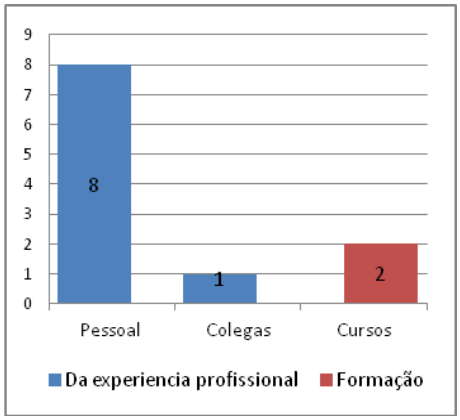
(…) *Com, com a experiência, para que eles realmente arranjassem uma maneira de conseguir distinguir quando é que é um, quando é que é outro, porque isto não está em livro nenhum, não existe.* (CEM2)

[Sobre quando "descobriu" estratégia] *Não sei quando, não sei. Este, por acaso, foi deste ano.* (CEM2)

Não, isto parece que são truques que nós arranjamos e às vezes, às vezes, até comunicamos umas às outras. (CEM2)

Não havendo uma política interna de promoção da formação dos docentes, o desenvolvimento profissional de Cristina assentou principalmente na sua experiência profissional e na partilha de experiências com colegas.

Gráfico 54 - Justificação pela Autoridade formativa (Fi por indicador)



As justificações atribuídas pela professora à necessidade de cumprir as finalidades do *curriculum* estão presentes no seu discurso e muito associadas à preparação dos alunos para as provas de aferição:

a) Cumprir o currículo

Houve outros conteúdos que tinham mesmo de ser avançados, e agora já estão... (CEM1)

(…) *porque agora, nesta fase até lá, já lhes disse "Olhem, agora vamo-nos limitar à língua portuguesa e à matemática.* [por causa das provas de aferição] (CEM1)

(…) *E foi demasiado pouquíssimo tempo para dar todas as matérias, todos os conteúdos que são mesmo importantes que eles os saibam.* (CEM2)

b) Concretizar projeto nacional

Já ontem tentei fazer isso, porque é assim há um, há um Plano Nacional de Leitura que aquilo é praticamente muito reduzido as horas que, que nós temos para fazer. Mas de qualquer maneira, cada um gere o seu tempo à sua maneira. (CEM1)

Ao desenvolver o seu trabalho docente, Cristina tem consciência dos seus limites, não só físicos mas também pessoais, que interferem nas decisões que toma sobre o que faz e como faz:

> *E depois, também é praticamente impossível corrigir todos os trabalhos que eles fazem individualmente.* (CEM1)

> (…) *e até já estou a fazer às vezes uma coisa que é contra a minha maneira de ser* (…)*.* (CEM2)

Ao finalizar a análise das justificações apresentadas pela professora Cristina nas entrevistas de estimulação de memória para explicar a forma como trabalha e decide na sala de aula, sobressai, mais uma vez, que a divisão em "partes do discurso justificativo" se enquadra num quadro justificativo pessoal em que se articulam justificações de ordem diversa (científica, do conhecimento dos alunos, de crenças e convicções pessoais, de uma autoridade formativa, do conhecimento de si, do cumprimento do *curriculum*). A dissecação em categorias justificativas não passa de um mero formalismo metodológico de "individualização/separação" do que, na verdade, parecer ser "global/integrado":

> *Portanto, não são sempre os mesmos que vão ao quadro. Geralmente, são sempre aqueles que eu sei que têm mais dificuldade e então... acabo por optar por fazer eles sempre e fazer as correções para ficar mais segura que normalmente, mais ou menos, as coisas vão sendo aprendidas.* (CEM1) Conhecimento **dos alunos/turma/Finalidades do *curriculum***

> *Não, é assim, quando eu terminei, quando eu fiz o curso, havia uma coisa que se dizia aí que é a interdisciplinaridade.* (…) *Hoje em dia, isso caiu um bocado no desuso. De qualquer maneira, eu continuo a ter os meus hábitos e a achar que as coisas têm de ser exploradas de, da, de todas as maneiras! Portanto, é agarrar num, num, num tema, num texto para a língua, para sei lá, pronto, para desenvolver a leitura ou para desenvolver a escrita* (…)*, mas esse tema, quanto a mim, acho que deve ser explorado em todas as vertentes, desde que sejam úteis e que façam parte do, do, de uma cultura geral*. (CEM1) Autoridade **formativa/Crenças e convicções pessoais/Finalidades do *curriculum***

> *Não há, quer dizer, eu acho, eu acho que maior parte das minhas estratégias são estratégias que ao longo da minha vida vi mais ou menos resultados. Portanto, claro que todas as estratégias acabamos de optar por isso, embora se*

tenha uma formação base, mas muitas vezes aquilo que nós conseguimos adquirir, aquilo que nós conseguimos ver como resultados é essas estratégias que nós acabamos por usar. (CEM1) **Pessoal/Profissional/Finalidades**

Eu acho que essas são aquelas, são aquelas que realmente se consegue melhor, quer dizer, ou dar uma frase de, do, ou dar um bocado uma história, também vou muito por aí às vezes, portanto, dar um bocadinho de uma história qualquer e agora vão dar continuidade a isto, e eles também já estão minimamente envolvidos naquele pedacinho de história e a partir daí desenvolvem, desenvolve-se a imaginação. Portanto, há várias estratégias, estas do, do reconto haaa eu acho que é ótima, é ótima porque eles têm muita dificuldade e aquilo obriga-os a muita coisa, não é? (CEM1) **Crenças e convicções pessoais /Autoridade formativa/Finalidades do *curriculum***

Pronto, é assim haaa, este tipo de problemas, esses e mais uns que eu tenho por aí, ando a fazer uma recolha, haaa não é um problema que seja propriamente de cálculos matemáticos, mas, sim, de raciocínio e de grande concentração. E uma das coisas que eu vejo que há mesmo dificuldade neste grupo é de se concentrar. Por exemplo, os problemas, eu noto que a maior parte dos casos em que erram, principalmente nas provas de verificação mentais, aquelas que onde é que há assim um trabalho mais haaa, haaa, eu noto que eles muitas vezes não, não leem o problema. E chego mesmo a afirmar "Tu não leste o problema!" e até já estou a fazer às vezes uma coisa que é contra a minha maneira de ser, portanto, quando eu apresento um, um trabalho de avaliação, eu gosto sempre de o ler, mas, na matemática, eu às vezes acabo por não ler. E porquê exatamente? Eu acho que isto só os prejudica, mas por outro lado faz com que eles tenham mesmo que os ler. (CEM2) Crenças **e convicções pessoais /Autoridade formativa/Conhecimento dos Alunos/Finalidades do *curriculum***

As justificações atribuídas à forma como os alunos reagem nas aulas às diferentes atividades e estratégias usadas são resultado de ensaios de experiência, por vezes, de tentativa e erro, realizadas pela professora para encontrar a forma mais adequada e eficaz de trabalhar e ensinar os alunos. Ou seja, justificações atribuídas à autoridade formativa da experiência. As justificações pelas crenças e convicções pessoais integram um "saber adquirido" que aprendeu ao longo do seu, já longo, percurso profissional sobre a forma mais eficaz de trabalhar na sala de aula para levar os alunos a aprender e, consequentemente, cumprir o estabelecido no *curriculum*.

As justificações da professora Cristina, aqui escalpelizadas e identificadas, formam uma rede de justificações que autojustificam e enformam uma "teoria prática pessoal", construída ao longo de 32 anos de trabalho docente, com a singularidade da

experiência profissional em instituição educativa particular e religiosa, que serve de suporte à sua ação na sala de aula.

CASO 6 - A PROFESSORA SOFIA

1.A construção da profissionalidade

Oficialmente, a professora Sofia tem 8 anos de serviço, mas podiam ser nove, como a própria refere, (…) *Anos completos não chegam a nove.* (…) *Ah, porque não consegui trabalhar sempre, ah, os anos completos*[90]. Tem uma licenciatura em Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado numa Escola Superior de Educação e concluído em 2001.

Foi a única professora jovem, pode dizer-se ainda em início de carreira, que se disponibilizou para colaborar no estudo em todas as suas etapas (entrevistas, observações e registo de vídeo), apesar dos receios manifestados no princípio e no decurso do processo investigação. A postura entre a abertura e o temor sentiu-se particularmente nos momentos de entrevista, quer na inicial quer nas de estimulação de memória, em que lhe foi necessário falar e expor a forma de pensar, de sentir a profissão e de justificar o modo de trabalho. Pela apreensão de revelar o que pensa e de ser julgada[91] e ainda pelo facto de ser uma professora "em construção", encontramos em Sofia um discurso menos denso e rico, em que as questões referentes ao seu sentir na profissão, à sua imagem da profissão e à sua conceção de educação nunca chegam a ser explicitadas, contrariamente ao que se verificou nos casos anteriores das professoras com percursos profissionais mais longos. O que marca o seu discurso são, acima de tudo, as dificuldades experienciadas no começo da atividade docente, o que diversos autores designam de "choque com a realidade", que, como iremos ver, dominam o pensamento de Sofia.

Quadro 64 - Apreciação da formação inicial

Subcategorias	Indicadores	U.R.
Positiva	Formação em matemática	2
	Didática da matemática	1
	Total	**3**
Negativa	Didática do português	7
	Não preparar para a prática	1
	Mal estruturada	4
	Total	**12**
Total		15

[90] Neste ponto, as transcrições são, fundamentalmente, da entrevista inicial SE1. Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (observação - SOB1 e SOB2-, entrevistas de estimulação de memória -SEM1 e SEM2- ou sinopse - SS1 e SS2), esta será devidamente indicada.

[91] Foi a professora que mais comentários fez durante o registo das observações, particularmente na primeira OB, no sentido de justificar ou esclarecer o que estava a ser ou ia ser observado.

O balanço que a professora faz da sua formação inicial é negativo, para o que contribuiu a ausência de formação em algumas áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico, como em História de Portugal e nas didáticas, com particular relevância para o ensino da leitura e da escrita (Quadro 64), tendo ficado mal preparada para a prática docente:

> *E depois, tudo aquilo que se relaciona com o que nós trabalhamos aqui, História, por exemplo, eu também não tive História.*
>
> *Ponto fraco: não houve didática de português e acho que foi uma falha muito grande.*
>
> *E acho que foi uma lacuna muito grande, visto que nós, o nosso curso era mesmo primeiro ciclo, portanto, o ensinar a ler e a escrever era básico.*
>
> (…) *Senti que tinha muitas lacunas.*
>
> *Não, não* [sobre a formação inicial não a ter preparado para a prática]. *Em muitos aspetos, não. Ah... como é que eu vou trabalhar isto?*

Sentida como francamente positiva é a formação na área da matemática e respetiva didática, que se reflete nas palavras *muito daquilo que aprendi ainda aplico*:

> *Ah... pontos fortes, a matemática. Tive, tive a matemática durante um ano e um semestre com o professor V. L., excelente professor.*
>
> *Ah, aprendia muito, aprendi mesmo muito, sobretudo na didática!*
>
> *Posteriormente, quando fiz a formação de matemática, até fiz um pouco contrariada porque pensei 'não vou aprender nada de novo, porque tive uma formação tão boa que não vou aprender'. Por acaso, enganei-me porque aprende-se sempre coisas novas. Ah, mas foi, sem dúvida, o ponto forte do curso.*

Não é de admirar que as propostas para a formação inicial (Quadro 65) se centrem na formação científica das áreas curriculares do 1.º ciclo e das respetivas didáticas, com especial relevo da língua portuguesa:

Quadro 65 - Melhorar a formação inicial

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Nas áreas de formação	Nos conteúdos programáticos do 1.º ciclo	2
	Na formação em didáticas	3
Total		5

Na didática da História.

Tive uma cadeira de património. Realmente, depois, estudámos a cidade de Faro, vimos o que era importante ao estudar os locais, mas, mas História de Portugal também não tive.

A didática do português. Essencial!

A didática da matemática continua a ser também, penso que é muito importante.

Quadro 66 - Formação

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Iniciativa própria	Necessidade de formação	8

Desde que terminou o curso que procurou formação (Quadro 66) em diversos domínios, com vista a atualizar-se, tendo sublinhado a participação nas ações de formação do Movimento da Escola Moderna, que em parte segue nas aulas:

(…) *Portanto, tento sempre fazer alguma coisa, formação.*

Tive... fiz formação, as formações, sim, normais.

No ano passado, fiz duas: ah, PNEP e (…)

(...) fiz também uma relacionada com expressões (…)

(…) *E então, tento aproximar-me do método. E depois também já fiz uma formação sobre o MEM.*

Mas aqui, dentro da escola, acho que há muitas pessoas também já a trabalhar dentro desses moldes. E eu não sou puritana, eu não sou daquelas pessoas que faz o método, segue o método todo à risca, mas tento-me aproximar. Portanto, faço a comunicação, faço a área projeto.

Depois de uma formação que avaliou de forma negativa, Sofia refere ter iniciado a atividade profissional no desempenho de funções de coadjuvação dos professores, o que lhe permitiu contactar com professores mais experientes e aprender com eles (Quadro 67).

Quadro 67 - Aprendizagens proporcionadas por colegas

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R.
Decorrentes do trabalho com colegas	Trabalhar com colegas	6
Decorrentes da procura deliberada de ajuda	Procurar ajudar de colegas	4
Total		10

As aprendizagens ganhas no contacto com professores mais experientes, resultantes de trabalho em conjunto ou de iniciativa pessoal de busca de resposta, são consideradas uma mais-valia:

> *Eu comecei a trabalhar e felizmente que assim foi no apoio, a dar apoio* (…)
>
> (…) *Portanto, eu ajudava a corrigir fichas, ah, ajudava em algum conteúdo que era para ser trabalhado, também ajudava na preparação e mesmo depois na aula explícita.*
>
> *E foi, e realmente aprendi muito nessa altura* [no primeiro ano, no trabalho de apoio], *porque trabalhei com colegas que já tinham muita experiência e aprendi algumas coisas com esses colegas.*
>
> (…) *e aprendi muito nos primeiros anos com colegas.*
>
> *Sim, sim, sim, aprendi muito com eles* [os colegas] *a nível de como é que eu, como é que eu vou trabalhar isto. E perguntava.*
>
> *(…) Ah! Podes fazer assim, podes fazer assim... E realmente, depois, enriquecia muito a minha prática, também com essa ajuda. Que* [os colegas] *me foram dando.*

Contudo, as sugestões dos colegas nem sempre lhe permitiram resolver e ultrapassar os problemas com que se defrontou na sala de aula. Isso mesmo refere Sofia, relativamente a um episódio marcante que diz ter sido *o pior momento da minha vida a nível profissional*, adiantando, *pedi várias vezes ajuda a colegas que me dessem ideias, eu pus as ideias em prática e não funcionou* [com a turma difícil de Olhão].

Assim, a importância da experiência é sentida por esta jovem professora pela ausência de experiência no início da sua vida profissional, marcada, predominantemente, pela lecionação de turmas em substituição temporária da professora titular (Quadro 68). Uma circunstância foi vivida de forma traumática

Quadro 68 - Importância da experiência profissional

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Pela falta de experiência	No início da atividade docente	17
	Total	17
Pela aprendizagem com a experiência	Com experiência positiva	7
	Ao ensinar	5
	Total	12
Total		29

por Sofia, à data, com *muito pouco* [tempo de serviço]. *Deveria estar no terceiro* [ano], numa escola em Olhão. Nas suas palavras: *uma turma horrível a nível de comportamento, horrível, horrível, horrível, horrível, nunca mais passei por nenhuma igual!* O discurso não deixa dúvidas quanto à violência da situação, em termos pessoais e profissionais, e de que *foi uma turma que* [a] *marcou muito*:

> *Foi tipo Xanax, eu só chorava.*
>
> *Foi o pior ano da minha vida.*
>
> *Eu tentei tudo,* (…) *tentei trabalhar da forma que consegui, mas foi muito difícil.*
>
> *Em Olhão, sentia-me completamente perdida.*
>
> *Não funcionava, primeiro, pelo comportamento e, depois, porque eu acho que eles nunca me viram como professora. Eles sabiam que eu estava a fazer uma substituição e iria ficar apenas aquele período, aqueles três meses, e que depois viria novamente a professora deles.*

A experiência deixou vestígios no seu "ser professora", levando-a a assumir uma forma de estar na sala de aula rígida e pouco tolerante para com os alunos, de que tem consciência e que sente ter vindo a perder:

> *Relativamente à turma de Olhão, senti que me endureceu um pouco.* (…) *neste momento, já sou mais branda novamente, mas, nos dois anos seguintes, penso que, penso que era mais dura com os miúdos.*
>
> *Porque a experiência foi tão negativa e eu não queria voltar a senti-la* (…) *estava ali mesmo rígida.*
>
> *Ah, pois, mas, graças a Deus, depois foi passando e neste momento já não tenho novamente aquela, já não tenho aquela postura* [dura]. *Voltei novamente a ser o que era.*

Depois desta vivência negativa, em que o sentimento de incapacidade de lidar com turmas difíceis foi particularmente relevante,[92] a aprendizagem pela experiência surge no relato positivo do ocorrido no ano a seguir:

> (…) *ah, a turma que apanhei aqui era muito, era uma turma que estava muito bem trabalhada e talvez depois também pela minha postura.*
>
> (…) *Recordo que os pais diziam que a professora se queixava que eles eram muito mal comportados. Eles comigo eram uns anjos.*
>
> *Portanto, foi a melhor turma em todos os aspetos.*
>
> *Tive um excelente relacionamento com pais, excelente relacionamento com alunos* (…)
>
> (…) *foi muito fácil ensinar aquela turma.*

O trabalho de sucesso com esta turma ajudou-a a elevar a autoestima, a reconhecer a sua competência enquanto professora e a reconciliar-se com a profissão docente: *Sei que eles ainda hoje, porque ainda tenho contacto com os pais e com os alunos, continuam a ser excelentes alunos, com excelentes resultados. Foi para contrabalançar.*

A experiência positiva permitiu-lhe gerir de forma diferente os desafios sentidos ao ensinar os seus atuais alunos:

> *Ah, depois, no ano passado, senti, tinha uma turma que a nível de comportamento não dava trabalho nenhum, mas que a nível de aprendizagem tinha muitas dificuldades.*
>
> (…) *e eu perdia muito tempo com conteúdo. Eu nem sei como é que consegui* (…) *trabalhar todo o programa.*
>
> (…) *Consegui* [terminar o programa], *mas não sei como, porque eu perdia realmente muito tempo com cada um dos conteúdos.*
>
> *Acabava de explicar, "Ainda não percebi", eu só não fazia o pino. Explicava novamente, "Ah, mas ainda não percebi isto!" Eu acho que às vezes nem eles percebiam o que não percebiam.*

[92] Recorde-se que é prática habitual nas escolas atribuir aos professores mais novos as turmas mais difíceis, numa clara estratégia de "fuga" dos professores com mais experiência e mais anos de serviço. A dificuldade de trabalhar em turmas com estas características não será apenas dos professores mais novos, mas de todos os professores, exigindo uma estratégia de escola concertada em torno da problemática. A juventude e a inexperiência dos noviços não apenas deixará de contribuir de forma negativa para o sucesso desses alunos, mas tem reflexos importantes na forma como cada um se vê, sente e constrói enquanto professor no início de profissão, podendo, inclusive, levar a abandoná-la.

A experiência está também presente na resposta de Sofia à questão sobre o que mais contribuiu para o seu "Ser professora" (Quadro 69), quando afirma que foi o trabalhar e *o conhecer melhor os alunos, o envolvimento cada vez maior com os alunos* que a ajudaram a aprender quais as suas dificuldades, o que mais os motiva, o que é mais eficaz na sala de aula, por outras palavras, como os alunos aprendem e como se trabalha na sala de aula para tornar isso possível:

Quadro 69 - Ser professora: o que mais contribuiu

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Trabalho com os alunos	Conhecer os alunos	6

> *Nós, quando saímos da formação inicial, quando começamos a trabalhar, pelo menos aquilo que eu senti era que eu tinha a planificação e cumpria a planificação. Eu levava o mesmo tempo com qualquer conteúdo, não me debruçava muito.*
>
> *Não sentia que tinha de trabalhar mais aquilo. Trabalhava e ponto final.* (…) *Mesmo que depois voltasse a trabalhar conteúdos, porque não se termina por ali, não é?*
>
> *Mas neste momento não,* (…) *neste momento eu já sinto que eles não conseguem apreender facilmente.*
>
> (…) *e então, já em vez de perder-me, salvo seja, em vez de estar a trabalhar aa, aquele conteúdo durante dois, três dias, se calhar, levo duas semanas, porque sei que eles ali vão ter mais, mais dificuldade e, então, trabalho e vou buscar mais exemplos e mais estratégias.*
>
> *E foi da convivência com os alunos.*

Ao longo da entrevista, Sofia retoma no discurso, em diversos momentos, a experiência traumática de Olhão, a partir da qual analisa e avalia o que faz, deixando transparecer que se encontra numa fase em que construir e afirmar a sua identidade profissional e encontrar o seu "Ser professora" se sobrepõe a qualquer outra questão. É, talvez, a explicação para não encontrarmos referências ao trabalho do professor e à forma como ele é visto pela sociedade, nem a presença de qualquer reflexão crítica à instituição escola ou à política educativa. Toda a atenção está focada no seu trabalho na sala de aula, como controlar os comportamentos dos alunos e como ensinar de forma eficaz.

2.Ser professora: de "bebé" a "criança a aprender a andar"

O sentido de uma profissionalidade em construção, que transparece ao longo da entrevista pessoal, explicita-se de forma objetiva nas metáforas utilizadas por Sofia para ilustrar a forma como se sentia no início da profissão e como se sente agora. Ambas as metáforas remetem para o "período da infância": se no começo se sentia como um *bebé, bebé,* hoje *ainda digo que sou uma criança nisto.* Sofia, em termos profissionais, ainda se concebe e vê como alguém que está no princípio da vida docente, alguém que já deu os primeiros passos, já não é um *bebé,* mas é, ainda hoje, uma *criança* com *muito para aprender* (Quadro 70):

- Ainda a aprender

  Hoje ainda sinto que ainda tenho muito para aprender (…)

  (…) *ainda, ainda sinto dúvidas, ainda digo que sou uma criança nisto.*

Quadro 70 – Perceção de si como profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METÁFORA
Início da profissão	Ignorância	" **Bebé**, **bebé**. " "Sentia-me uma criança, **uma criança** que tinha muito ainda que aprender (…)"
Atualmente	Ainda aprender	" Hoje **ainda sinto que ainda tenho muito para aprender** (…)" " (…) ainda, ainda sinto dúvidas, ainda digo que **sou uma criança nisto**. "
	Ainda a sobreviver	" (…) mas (…) eu, neste momento, **vejo-me outra vez como**, mas não especificamente, com esta turma, **como o vilão da história**. (…)" «Senti que estou muitas vezes a zangar-me com eles. Ah, porque "estejam quietos, estejam sossegados e tenham calma e agora vai refletir sobre o que fizeste**" e é uma postura que eu não gosto de ter e que estou a voltar a ter.**" "Como disse já, era uma **postura** [mais dura] **que eu já tinha esquecido,** já tinha posto para trás, e **neste momento estou a sentir que tenho de voltar a ter**. " "E quando eu me levanto, já é o caos. (…) E então, seria a vilã da história."

A sua resposta imediata, sem pensar, de que era como um "bebé" associa-se ao sentido de ignorância, de falta de preparação para a vida, mas também de ingenuidade e inocência. Uma imagem de si que a experiência traumática vivida na escola de Olhão provou ser verdadeira: o não saber como controlar os comportamentos dos alunos, o não saber como chegar até eles, o não saber como ensiná-los, o não saber impor e fazer

prevalecer a sua autoridade na sala de aula. Há o reconhecimento de que a formação não a preparou para lidar com estas realidades, enfermou de *muitas lacunas* e não ofereceu respostas à pergunta *como é que eu vou trabalhar isto?* (SE). Em consequência da vivência com a turma de Olhão, e porque *a experiência foi tão negativa* [que] *não queria voltar a senti-la,* nos anos seguintes, Sofia assumiu ter-se encerrado numa postura dura, autoritária nas aulas e no relacionamento com os alunos, só ultrapassada com a experiência positiva em que voltou *novamente a ser o que era* (SE).

Estamos perante uma jovem professora no início do processo de construção da sua profissionalidade, marcado pela insegurança e pela procura de respostas, nomeadamente, para o controlo dos comportamentos dos alunos e o reconhecimento da sua autoridade. Isso mesmo ressalta quando declara que, atualmente, se sente como *a vilã da história,* por voltar a ter de assumir uma postura dura, semelhante à adotada na escola de Olhão:

- Ainda a sobreviver

  (…) *mas* (…) *eu, neste momento, vejo-me outra vez como, mas não especificamente, com esta turma, como o vilão da história.*

  Senti que estou muitas vezes a zangar-me com eles. Ah, porque "estejam quietos, estejam sossegados e tenham calma e agora vai refletir sobre o que fizeste", e é uma postura que eu não gosto de ter e que estou a voltar a ter.

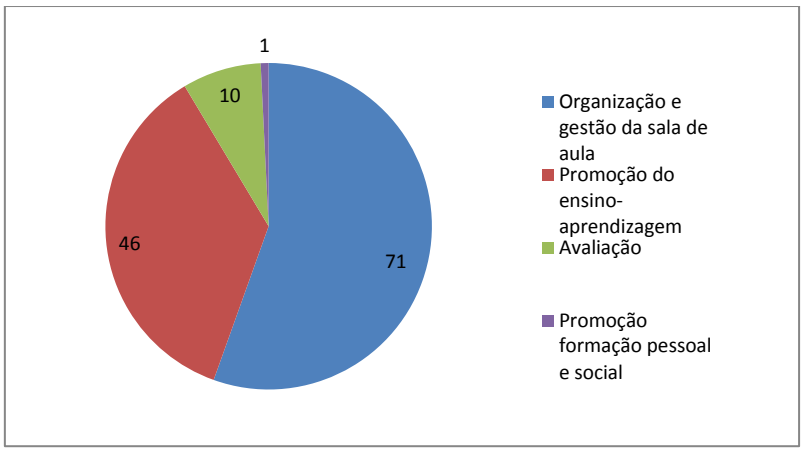
  Como disse já, era uma postura [mais dura] *que eu já tinha esquecido, já tinha posto para trás, e neste momento estou a sentir que tenho de voltar a ter.*

A postura autoritária, rígida e de distanciamento face aos alunos, numa clara estratégia de sobrevivência, que na atualidade Sofia diz sentir ter *de voltar a ter*, deixa transparecer a sua insegurança e a sua dificuldade em viver a profissão. Por outras palavras, do quanto lhe falta aprender para enfrentar a prática quotidiana da profissão docente com tranquilidade.

3. A professora na sala de aula

Também Sofia organiza[93] o trabalho na sala de aula segundo um plano estabelecido para o dia, devidamente indicado no quadro e apontado pelos alunos nos cadernos. Podemos ver, no Gráfico 55, que o registo das observações na sala de aula indica uma maior presença de atividades de organização e gestão da sala de aula, seguindo-se as atividades orientadas para a promoção do ensino-aprendizagem e, com menor índice, as atividades de carácter avaliativo.

Gráfico 55 – Atividades desenvolvidas na sala de aula (Fi)

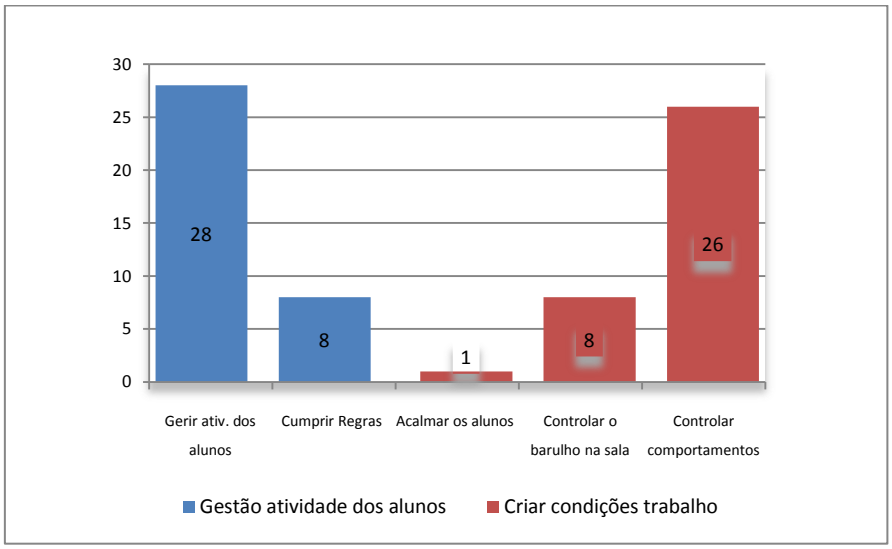


O elevado valor da categoria organização e gestão da sala de aula pode ser entendido como um reflexo da sua necessidade de controlar o comportamento dos alunos e de criar um ambiente de aprendizagem, mediante a definição de regras e orientações. Fá-lo através da gestão das diversas atividades que estão previstas ocorrer, segundo a indicação (Gráfico 56) de regras. Assume particular incidência a subcategoria criar condições de trabalho na sala de aula, revelando o empenho da professora na gestão dos comportamentos e do barulho. Esta preocupação levou Sofia, durante uma das observações (SOB2), a justificar a necessidade da sua constante intervenção, referindo que tinha por hábito trabalhar com música clássica de fundo, mas que nesta

[93] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das observações (SOB1 e SOB2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - SE1-, entrevistas de estimulação de memória - SEM1 e SEM2- ou sinopse - SS1 e SS2), esta será devidamente indicada.

turma desistira por que *pela primeira vez, tive uma turma que falava por cima da música, em vez de mais baixo*. Registam-se alguns exemplos dentro deste domínio:

Gráfico 56 – Atividades de organização na sala de aula



a) Gerindo as tarefas e indicando regras

Quem terminou faz as tabuadas, para não estar sem fazer nada. (SOB1)

Alguns alunos tentam falar com a professora enquanto colega lê, mas aquela pede silêncio colocando o dedo na boca. (SOB1)

O Gonçalo é o único que quero levantado [distribui cadernos], *os outros passam os problemas.* (SOB2)

A presidente e o vice-presidente apontam no quadro quem pretende intervir no espaço comunicações (texto, ler, outros). (SOB2)

b) Procurar criar um ambiente favorável à aprendizagem

Rui, menos conversa e mais trabalho. O mesmo para ti, Maria. (SOB1)

Dirige-se a um aluno que está a dar respostas em voz alta e diz-lhe em voz baixa: *Se tornas a falar sem autorização, já sabes o que acontece, não sabes? Sabes a regra?!* (SOB1)

Aumenta o barulho na sala e professora repreende os alunos. (SOB2)

Professora zanga-se e acaba por gritar: *Já me fizeram gritar. ACABOU! Estamos dentro da sala de aula.* (SOB2)

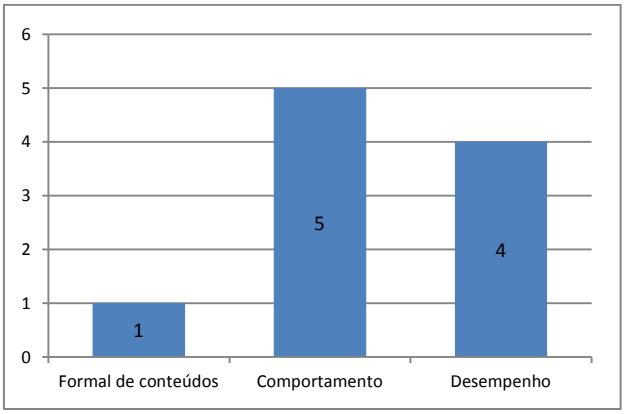
De modo a conduzir os alunos a uma forma de estar adequada à sala de aula, ou seja, não andarem sempre levantados e a conversar, interferindo no seu trabalho e no dos colegas, a jovem professora não só avalia o seu comportamento com base na atribuição de "bolinhas de cor diferente", como, no final de cada semana, dá um prémio a quem teve melhor comportamento:

> Chama a presidente e o vice-presidente para preencher a folha da avaliação do comportamento: chamam pelo nome do colega e este faz a autoavaliação (verde, amarelo ou vermelho). Quando a professora não concorda, retifica a avaliação e explica o porquê: *É amarelo, verde não. Eu chamei à atenção e não ligaste nenhuma.* (SOB2)
>
> Observa a folha do comportamento e dá um presente (chupa-chupa ou goma, à escolha) aos alunos que, durante a semana, se portaram bem (sem vermelhos e amarelos); vai chamando à atenção os restantes: *O Diogo, esta semana, só teve amarelos. Nem um único verde!* (SOB2)

Para além da avaliação dos comportamentos e da avaliação formal de conteúdos mediante a aplicação de um teste (igual para todos os alunos da escola que se encontrem naquele ano), Sofia expressa a sua avaliação (Gráfico 57) sobre o desempenho dos alunos nas atividades que vão decorrendo na aula, muitas delas fonte, igualmente, de motivação e de elevação da autoestima dos alunos:

> No final, a professora também avalia a leitura e a escolha do livro. O mesmo acontece com as restantes leituras de todos os alunos inscritos. (SOB1)
>
> *Gostei muito, Miguel, só não colocaste bem a voz. Também gostei da história, porque tinha muitas palavras novas. Percebeste todas?* (SOB1)
>
> Professora chama a atenção do aluno para o desenho que este pinta e que está muito mal pintado: *Isto não tem jeito. Nem parece teu, Rui. O que é que aconteceu?! Vê lá se dás um jeito nisso.* (SOB1)
>
> No final da participação de cada aluno, os colegas fazem a avaliação da apresentação, colocando o dedo no ar; os delegados dão a palavra. Professora também avalia o interesse da obra, a leitura (tom de voz, respeito pela pontuação). (SOB2)
>
> *Desde a semana passada que eu aviso que vão ter teste de avaliação.* (SOB1)

Gráfico 57 – Avaliação



A realização do Conselho de Turma (SS1) é outra das formas utilizadas por Sofia para gerir o comportamento dos alunos, aí se definem e estabelecem as regras a seguir na aula, aí se debatem, refletem e se tomam decisões sobre as formas de agir desadequadas que vão ocorrendo não só no espaço da sala de aula, como no período de recreio durante os intervalos:

> O Santiago volta a chorar porque um colega o chamou *bebé.*
> P: *Já no outro conselho de turma falámos sobre isto. Tu dizes coisas aos meninos que eles não gostam… Não argumentes, que não tens razão.* (SOB1)

Nas aulas observadas, e apesar das constantes chamadas de atenção da professora, o diálogo entre os alunos persistia, situação que, aliás, se observou nas aulas observadas das restantes professoras.

A relação entre as duas partes é de grande cordialidade e a interação decorre com grande à vontade, dirigindo-se os alunos à professora sempre que sentem necessidade. Os alunos tratam a docente por "professora", num claro reconhecimento da diferença de estatuto, e Sofia, a par do exercício de autoridade para manter o controlo da aula, dirige-se-lhes numa linguagem afetiva, utilizando expressões como *querido, filho/s*, *Meus amores, falta um minuto para terminar.* (SOB1)

Quadro 71 – Conhecimento dos alunos/turma

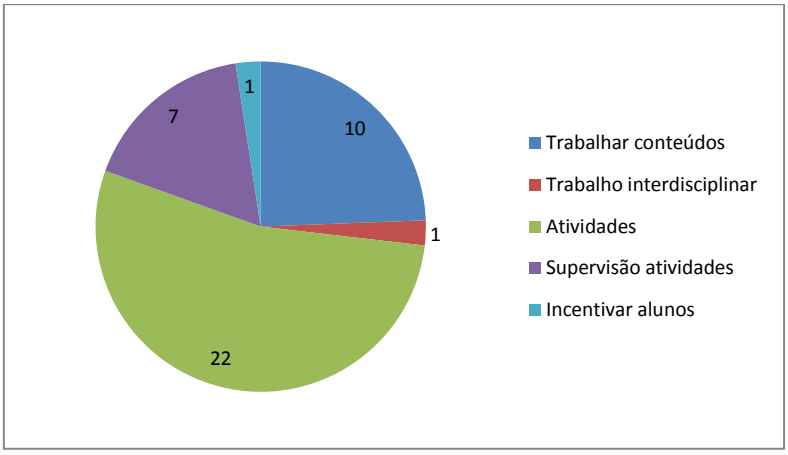
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	U.R
Expectativas quanto ao sucesso escolar	Capacidades da turma	2

As suas expectativas (Quadro 71) quanto ao rendimento escolar dos alunos são boas e, segundo ela (SE), *a turma é uma turma para ter sucesso, sem dúvida.* E retoma o paradigma da "turma má de Olhão": *Porque a turma é excelente a nível de aproveitamento, a nível de aprendizagem, não tem nada a ver com a outra.* Mas se a nível de aprendizagem não antevê problemas, já quanto ao comportamento, a sua perspetiva é diferente:

> *Ah, desculpe, a nível de comportamento não é tão má como a de Olhão, mas é uma turma que tem muitos meninos com personalidades muito fortes e que entre eles, ah, rivalizam muito e discutem entre eles.*

À semelhança do observado nos outros casos, as atividades de promoção do ensino-aprendizagem realizadas na sala de aula (SOB1, SOB2, SS1, SS2) são diversas e complementares, indo do trabalho liderado pela professora ao trabalho realizado de forma autónoma pelos alunos (Gráfico 58).

Gráfico 58 – Atividades de Promoção do Ensino-Aprendizagem (Fi)



O gráfico 59 apresenta os registos efetuados em cada uma das subcategorias, ajudando-nos a compreender o trabalho desenvolvido na aula com os alunos. Sublinhe-se que, analogamente aos casos anteriores, os conteúdos são trabalhados de forma interativa, em diálogo professora-alunos e depois objeto de exercícios por parte dos alunos quer no quadro, quer no caderno, procedendo-se, por vezes, à sua correção no quadro:

- Trabalhar conteúdos

Vamos retomar. Quem tem as pesquisas do Carnaval?.... Só não tem a Maria, o Mário e o Rui. Então, vamos retirar as pesquisas. (SOB2)

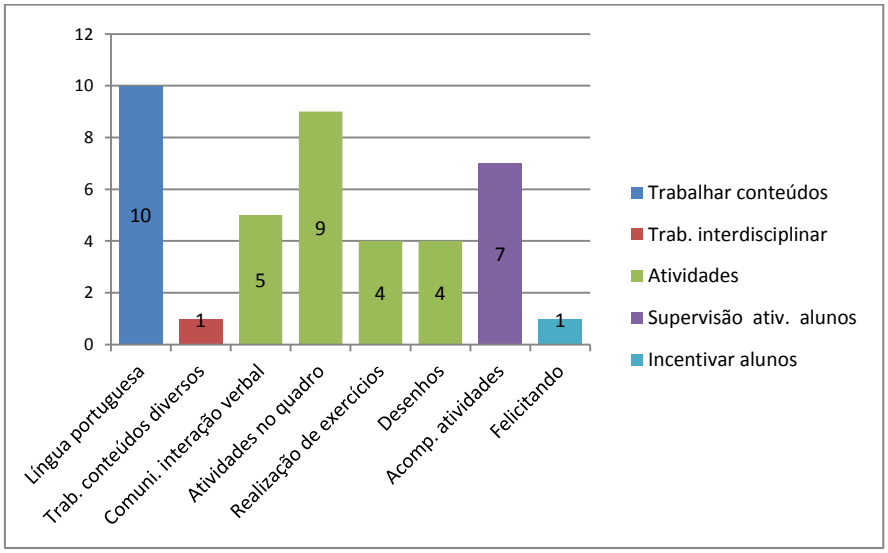
O que é que descobriste sobre o Carnaval? Desde quando é que se começou a comemorar? Qual o sítio mais importante? Diz lá, Sandra.
A: *Muita coisa. Não sei.*
P: *Então a mãe imprimiu e nem leste?! O que é que aprendeste? Era para pesquisar, ler e passar para o caderno… Maria, o que pesquisaste?* (SOB2)

Rafael fez o que foi pedido, fez um resumo do que pesquisou.

Aluna diz que também leu o mesmo.

Pois, mas depois não fizeste o TPC, ler e filtrar. (SOB2)

Gráfico 59 – Discriminação das atividades de promoção do ensino-aprendizagem (Fi)



Professora explica dando exemplos e recordando matéria dada na aula (adjetivos). (SOB1)

- Trabalho interdisciplinar

A propósito das adivinhas, fala-se de candeeiros a petróleo, velas e azeite como fonte de energia; de vinho e vinagre e sua utilização em cerimónia religiosa e na culinária. (SOB2)

- Atividades de comunicação e interação verbal

Começa a atividade pelas leituras. Alunos fazem comentários, riem-se dentro do razoável, por vezes a professora chama a atenção. (SOB2)

Nos "Outros", são adivinhas que os alunos procuram adivinhar colocando o dedo no ar. (SOB2)

Aluna mostra as figuras. Colegas mantêm-se sentados em silêncio. A seguir, os colegas fazem comentários. (SOB1)

- Atividades no quadro

Volta o silêncio e a professora passa problemas no quadro. (SOB2)

Professora certifica-se de que todos perceberam e chama outra aluna ao quadro para fazer o problema com desenhos. (SOB2)

- Realização de exercícios

A: *É resolver com contas, mas a Ana está a resolver com desenhos."*
P: *Pode ser. Há meninos que resolvem só com desenhos.*
A: *Mas posso fazer as contas?*
P: *Podes fazer como quiseres…* (SOB2)

- Realização de desenhos

Vou dar a folha e fazem um desenho sobre cada uma das partes: folia, quarenta dias de sacrifício e a Páscoa. (SOB2)

- Supervisão do trabalho dos alunos

Professora circula entre as mesas vendo trabalho dos alunos, corrigindo, tirando dúvidas, dando orientação, corrigindo postura. (SOB2)

Professora volta a circular entre os alunos, vê trabalho, escuta questões, motiva para resposta fazendo a pergunta de outra maneira, dando mais exemplos. (SOB1)

No seu desempenho, a professora procura trabalhar atitudes e valores dos alunos:

A professora ouve os alunos, gere o diálogo e intervém: *E agora, qual é a solução para o problema. Não quero mais queixas. (SOB2)*
A: *Brincar sozinho.*
P: *Achas?*
A: *Falar, dialogar…*

A: *Não brincar às lutas.*
P: *Acho boa ideia. Não brincar às lutas, que dão sempre mal resultado. Vamos pôr em prática estas soluções.* (SOB2)

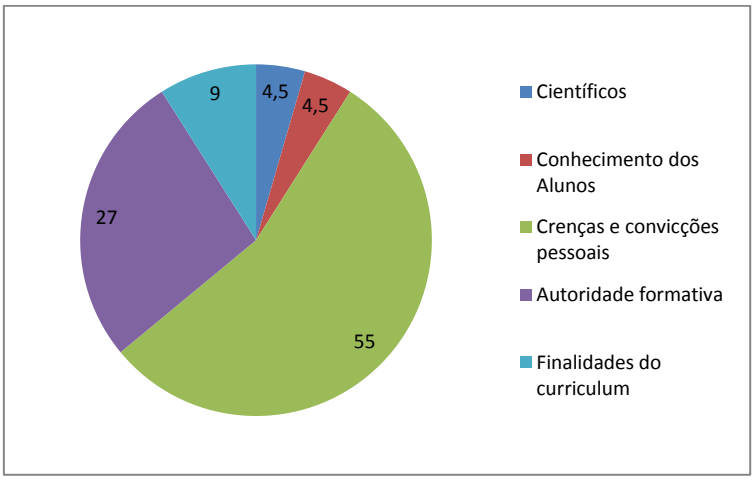
Quanto aos recursos utilizados pela professora em sala de aula, observou-se a predominância dos manuais escolares no trabalho e consolidação de conteúdos (SOB1, SOB2, SS1, SS2). Numa das aulas observadas, Sofia parte do trabalho de investigação sobre o Carnaval, realizado por pesquisa dos alunos na internet, com colaboração dos pais, para trabalhar a língua portuguesa, mas o trabalho oral limita-se à ajuda na leitura das palavras difíceis e à explicação do vocabulário novo (SOB2). No final, informa os alunos de que vai fotocopiar o trabalho mais completo, o qual irão levar como TPC para lerem com os pais. (SOB2)

Apesar de não ter referido na entrevista a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma, no decurso da primeira observação e num momento em que se realizava um teste de avaliação sobre o estudo do meio, a professora informou que se a aluna que tem dificuldades *estivesse presente, aproveitaria a realização do teste para trabalhar com ela* (SOB1). Este comentário de Sofia, revelando a sua forma de trabalhar na sala de aula com alunos com dificuldades de aprendizagem, parece algo paradoxal, pois que referencia a existência de outro aluno com problemas, caracterizado como *especial* porque *com dificuldades*. Há ainda a assinalar um outro comentário relativo ao comportamento desse aluno que, durante a realização do teste, se salienta e perturba os colegas mais próximos: *Sentado na última fila, não faz o teste, entretendo-se com pequenas brincadeiras* (SOB1). Em nenhuma das aulas observadas se registou trabalho diferenciado de Sofia com qualquer aluno em particular, ficando a dúvida quanto à capacidade real desta jovem professora passar da intenção à ação, ou seja, de desenvolver trabalho individualizado com os alunos que necessitem deste tipo de intervenção.

4. Porque trabalha a professora desta forma

Quando questionada sobre o porquê da sua forma de trabalhar na sala de aula, encontramos[94] no discurso de Sofia (Gráfico 60) uma incidência nas justificações com base em Crenças e Convicções Pessoais (55%), seguida das justificações atribuídas a uma Autoridade Formativa (27%) e às finalidades do *curriculum* (9%). As justificações relacionadas com os fundamentos científicos e as justificações com base no conhecimento dos alunos apresentam valores iguais (4,5%).

Gráfico 60 – Justificação das práticas (%)



Estes valores vão ao encontro dos revelados pelas professoras anteriores, mas com a particularidade de não só a sua frequência ser inferior, como também ser menor a diversidade de justificações que integram cada uma das categorias, em particular a Justificação pelas Crenças e Convicções Pessoais. No Gráfico 61, podemos verificar que nesta categoria apenas encontramos a referência a duas subcategorias – sobre a educação escolar e sobre o trabalho na sala de aula -, quando nas professoras experientes identificámos entre cinco a oito.

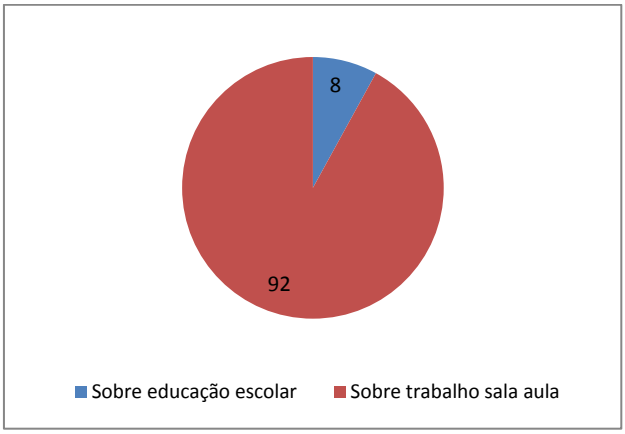
Para Sofia, a educação escolar deve desempenhar um papel importante na responsabilização dos alunos pelas suas ações, assim ela justifica o facto de a realização do Conselho de Turma ser uma prática habitual no trabalho com a sua turma:

[94] Os resultados e transcrições apresentadas decorrem, fundamentalmente, das entrevistas de estimulação de memória (SEM1 e SEM2). Sempre que ocorrer citação de outro instrumento (entrevista inicial - SE1-, das observações - SOB1 e SOB2- ou sinopse - SS1 e SS2), esta será devidamente indicada.

O conselho de turma ajuda a responsabilizá-los. Eles, eles semanalmente têm, têm uma tarefa e, e através do conselho de turma, nós avaliamos as tarefas que eles tiveram durante a semana, porque acho que aí é importante avaliarmos. Aaa não sou eu a avaliar, mas sim toda a turma, visto que os colegas têm sempre uma palavra a dizer aaa e ajuda-os a responsabilizá-los e a eles terem noção realmente do que é importante aaa cumprirem e saberem (SEM1).

Além disso, esta prática é usada, igualmente, pela professora, como vimos no ponto anterior, para trabalhar o comportamento dos alunos na sala de aula, o que, numa das entrevistas de estimulação de memória, verbaliza deste modo: (…) *e ajuda também a, a regular comportamentos.* (SEM2)

Gráfico 61 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)



O mesmo acontece com os indicadores associados a cada subcategoria que, no discurso das professoras com um percurso profissional mais longo, surgem com maior diversificação do que no caso de Sofia. No gráfico 62, podemos observar que no referente às justificações sobre o trabalho na sala de aula apenas são indicadas quatro, com destaque para a necessidade de adequar as estratégias aos alunos. Segue-se o trabalho de correção dos TPC, o controlar comportamentos (já referido) e o uso de manuais:

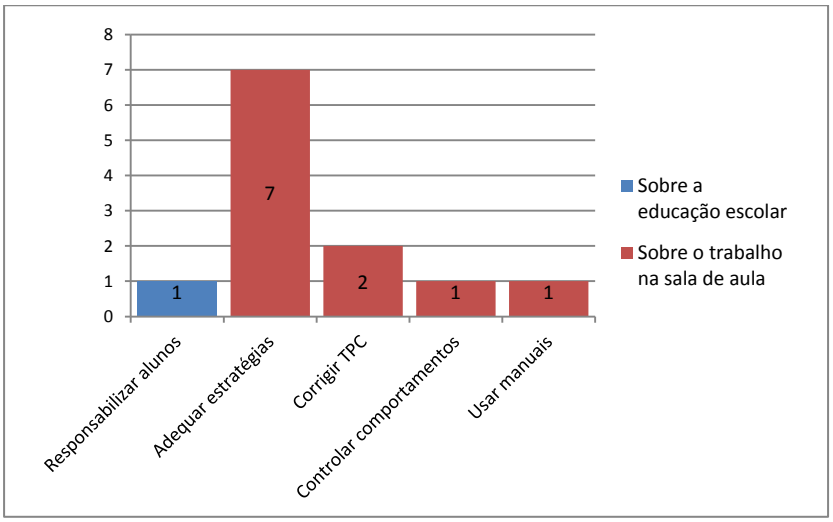
a) Adequar estratégias

[Sobre perguntar primeiro e só depois mandar fazer a ficha de exercícios] *Porque facilita, porque quando eu peço para eles fazerem, se eu explicar antes, se eu vir antes com eles a a imagem, ou seja, o que for que estamos a explorar,*

eles não, não compreendem logo. E, e depois, dizem "E porquê isto?", "E o que é que faço aqui?". E assim, se eu explicar primeiro, eles compreendem. (SEM1)

[Sobre a estratégia] *Este ano… de algum modo, nós adaptamos sempre à realidade da turma. Quando eu tenho uma turma que eu posso dizer "Temos este trabalho, agora é para fazer e depois exploramos oralmente", então faço, mas neste caso desta turma já me apercebi que não posso fazer isso, e adapto sempre à, à realidade da turma.* (SEM1)

Gráfico 62 – Justificação pelas crenças e convicções pessoais (continuação)
(Fi por subcategorias)



b) Corrigir TPC

Eles já tinham feito, foi para trabalho de casa e eu depois pedi o livro para verificar se eles tinham feito e se estava correto. (SEM2)

E aqueles que não tinham correto, pois eu pedi para eles refletirem e corrigirem [os TPC]. (SEM2)

c) Usar manuais

Porque aaa a ficha de onde eu retirei os exercícios, que estava no manual, era uma ficha de revisão. (SEM2)

Se na entrevista inicial Sofia referiu terem sido importantes as aprendizagens feitas com colegas mais experientes, quer pelo trabalho com elas, quer como fonte de respostas às suas dúvidas, aqui a valoração vai mais para a sua formação inicial (Gráfico 63) - um maior número de justificações atribuídas às aprendizagens ocorridas na

formação inicial com 67%, e os restantes 33% à experiência profissional de cariz pessoal.

Gráfico 63 – Justificação pela autoridade formativa (% na categoria)

- Da Formação inicial

  Aprendi a trabalhar assim quando estive a estagiar na P3. (SEM2)

  Foi na formação inicial, no meu último ano de estágio, 4.º ano. (SEM2)

  Não, não, não [foi com o supervisor da instituição de formação]. *Foi, foi na prática pedagógica* [sobre onde aprendeu a estratégia utilizada]. (SEM2)

  Com a professora cooperante [sobre onde aprendeu a estratégia utilizada]. (SEM2)

- Da experiência profissional pessoal

  Penso que sim, penso que sim. Todas as estratégias que, com as quais aaa eu preparei ao longo do tempo desde, desde o tempo da universidade, penso que esta é, é a melhor. (SEM2)

  Funciona melhor [sobre a estratégia de primeiro ler o que está no manual]. (SEM2)

Sublinhe-se que, apesar de atribuída ao período inicial de formação, a justificação de Sofia recai na unidade curricular de Prática Pedagógica e nas aprendizagens feitas com a professora cooperante. Ou seja, releva, mais uma vez, o peso

dos saberes aprendidos com professores mais experientes na construção da sua profissionalidade.

As justificações pelas Finalidades do *curriculum* estão presentes no discurso desta professora (9%) pela necessidade de ensinar conteúdos:

> *A questão das horas. É! Aaa trabalhámos ontem. Havia meninos que não sabiam mesmo rigorosamente nada eee, e eu expliquei as contagens de cinco em cinco. Como é que deveríamos fazer isso. Fiz várias perguntas ontem sobre as horas, e hoje tentei reforçar.* (SEM1)

> *De várias matérias e nem todas as matérias que estavam naquela ficha, eles já trabalharam. Por isso é que optei por trabalhar apenas alguns exercícios.* (SEM2)

As justificações atribuídas ao Conhecimento dos alunos e da turma apenas surgem uma vez, mostrando saber que os seus alunos não apresentam níveis e ritmos de aprendizagem iguais: *Há meninos que compreenderam, houve meninos que compreenderam logo e olham para o relógio e já veem, mas tenho um outro que ainda, mas também iniciámos ontem.* (SEM2) É ao falar sobre os alunos que Sofia refere uma justificação que remete, de alguma forma, para um fundamento de carácter científico, neste caso, da psicologia: *Mas já percebi que talvez …que eles não conseguem pegar e fazer. Têm necessidade de vir ter comigo pela imaturidade...* (SEM1)

Da análise efetuada, ressalta que Sofia não apresenta um discurso muito elaborado e complexo em termos justificativos, seja em diversidade, seja em imbricação, sobre a sua forma de trabalhar, ao contrário dos casos analisados anteriormente. Estamos perante uma jovem professora, no início do percurso do processo de construção do seu "Ser Professora", que procura ultrapassar a fase do "choque com a realidade". Não obstante o estado iniciático em que se encontra, detetamos, na forma de apresentação das justificações da sua prática, expressões que revelam a interiorização e sedimentação de um conjunto de crenças e convicções pessoais, de que são exemplo: *já percebi, porque facilita, porque acho, já experimentei, gosto de* e *penso que.* É também possível identificar no discurso de Sofia a articulação de princípios justificativos:

> *Porque facilita, porque quando eu peço para eles fazerem, se eu explicar antes, se eu vir antes com eles a a imagem, ou seja, o que for que estamos a explorar,*

eles não, não compreendem logo. E, e depois, dizem "E porquê isto?", "E o que é que faço aqui?". E assim, se eu explicar primeiro, eles compreendem." (SS1) **Crenças e convicções pessoais/ Autoridade formativa**

Este ano… de algum modo, nós adaptamos sempre à realidade da turma. Quando eu tenho uma turma que eu posso dizer "Temos este trabalho, agora é para fazer e depois exploramos oralmente", então faço, mas neste caso desta turma já me apercebi que não posso fazer isso, e adapto sempre à, à realidade da turma." (SS1) **Conhecimento dos alunos/Crenças e convicções pessoais**

O conselho de turma ajuda a responsabilizá-los. Eles, eles semanalmente têm, têm uma tarefa e, e através do conselho de turma, nós avaliamos as tarefas que eles tiveram durante a semana, porque acho que aí é importante avaliarmos. Aaa não sou eu a avaliar, mas sim toda a turma, visto que os colegas têm sempre uma palavra a dizer aaa e ajuda-os a responsabilizá-los e, e, e a eles terem noção realmente que é importante aaa cumprirem e saberem (Pausa) *e ajuda também a, a regular comportamentos* (…) *Penso que sim, penso que sim. De todas as estratégias que, com as quais aaa eu preparei ao longo do tempo desde, desde o tempo da universidade, penso que esta é, é a melhor.* (SS2) **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa**

Sofia é uma jovem professora ainda no princípio da carreira profissional, marcada pelo "choque com a realidade", que visa ultrapassar, o que lhe confere um cunho distintivo face às restantes professoras. O seu discurso transmite a imagem de alguém que ainda está à procura da sua "teoria pessoal" sobre ensinar, e cujas preocupações se centram no controlo do comportamento dos alunos e no cumprimento do currículo. Todavia, conquanto o discurso seja menos "rico e complexo" do que o das outras professoras com mais anos de serviço, Sofia já expressa algumas certezas quanto à forma de trabalhar com eficácia na sala de aula, produto da sua experiência, parecendo estar a delinear-se a sua teoria sobre o ensinar.

CAPÍTULO VIII – OS SABERES EXPERIENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

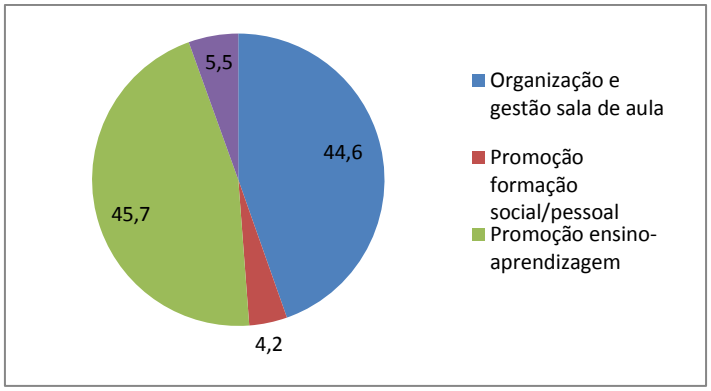
No capítulo anterior, procedeu-se à apresentação de seis casos visando compreender como se configurava, em cada um deles, a resposta à pergunta central deste estudo: qual o contributo dos saberes experienciais na construção do "ser professor"?

O capítulo VIII pretende constituir uma síntese das respostas dos seis casos às questões enunciadas em correlação com o problema central da investigação. Sublinhe-se, como já foi referido oportunamente, de que este trabalho não pretende em caso algum fazer generalizações, dada a natureza do estudo e o pequeno número de sujeitos envolvidos.

1. Que prática na sala de aula: o que fazem as professoras?

As observações das aulas das seis professoras revelaram que todas elas desenvolvem atividades comuns em quatro domínios: organização e gestão da sala de aula; promoção da formação pessoal e social dos alunos; fomento do processo de ensino-aprendizagem; de avaliação (Gráfico 64).

Gráfico 64 – Atividades presentes na sala de aula das seis professoras

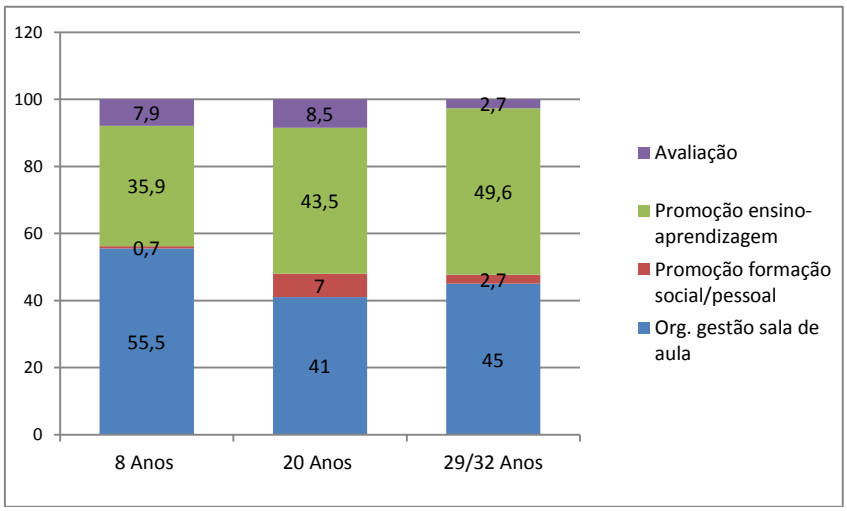


Calculado o número médio de atividades que as seis professoras realizaram nos quatro domínios indicados, constatámos que cerca de 90% se inscrevem, de forma muito equilibrada entre si, em dois domínios: o processo de ensino-aprendizagem

(45,7%) e a organização e gestão da sala de aula (44,6%) (Gráfico 64). O grande investimento nestes dois domínios verificou-se em todos os casos observados.

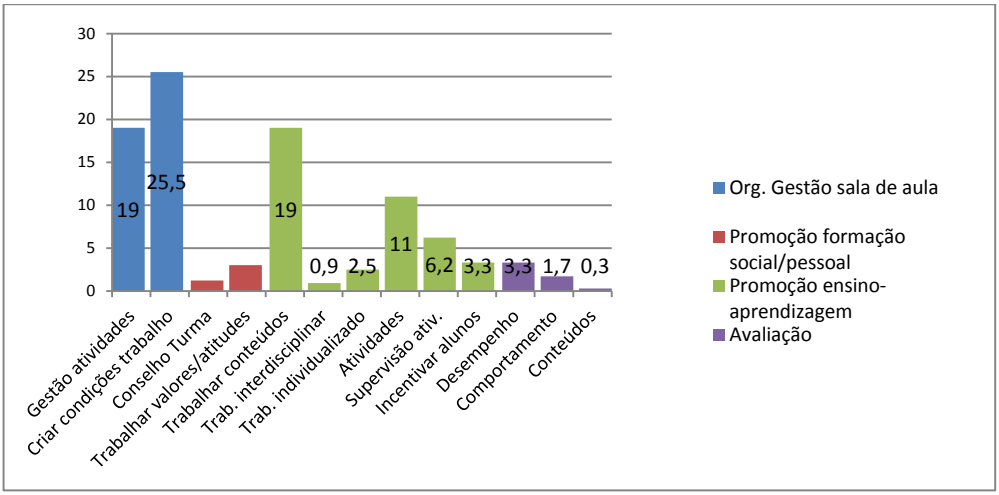
Agregando os dados existentes em três classes, de acordo com o número de anos de serviço, pode-se observar (Gráfico 65) que a proporcionalidade geral se mantém, embora com algumas flutuações interprofessoras, sendo o caso mais relevante o da professora com menos tempo de serviço, por apresentar um valor mais elevado na gestão da sala de aula (55,5%). Muito possivelmente, este valor refletirá o facto de ainda se encontrar numa fase de "consolidação" da segurança na relação e no controlo dos alunos, abalada pela vivência traumática do ano letivo na escola de Olhão.

Gráfico 65 – Atividades presentes na sala de aula segundo o número de anos de serviço



Para uma melhor compreensão do trabalho das professoras em sala de aula, encontramos no gráfico 66 os valores percentuais obtidos em cada uma das subcategorias. No quadro geral, destacam-se as subcategorias da organização e gestão da sala de aula, em particular, a criação de condições de trabalho nesse contexto (25,5) e a gestão das atividades e do trabalho dos alunos (19%). No respeitante à promoção do ensino-aprendizagem, avultam as atividades focadas nos conteúdos curriculares (19%), seguidas do desenvolvimento de outras de cariz diverso, de aprendizagem e consolidação das aprendizagens (11%).

Gráfico 66 - Subcategorias das atividades na sala de aula
(% para o total das observações)



A gestão das atividades dos alunos segue, regra geral, um plano estabelecido para a aula, que tem por suporte uma planificação semanal (organizando os dias para o português, a matemática, a educação física, a leitura de uma obra do Plano Nacional de Leitura, etc.), cuja implementação é flexível, acompanhando o ritmo de trabalho dos discentes e as situações, por vezes inesperadas, que vão ocorrendo no contexto da sala de aula. A participação dos alunos na organização da sala é incentivada por todas as professoras, solicitando-lhes a colaboração na distribuição e recolha dos materiais, na arrumação e limpeza do espaço ou, simplesmente, a coadjuvação em alguma tarefa. A participação dos alunos nas tarefas e atividades faz-se cumprindo regras e seguindo princípios definidos por professora e alunos, no início do ano letivo: intervir colocando o dedo no ar, não interromper os colegas, apresentar "comunicações" no período inicial da aula (mostrar e ler livros, mostrar desenhos, ler textos pessoais, ler adivinhas, jogos ou objetos importantes para o aluno e que este pretende partilhar com os colegas) e colaborar de forma rotativa nas tarefas da sala de aula. Ao longo do ano, e em função dos acontecimentos, são redefinidas ou introduzidas novas regras. A ação das professoras no sentido do cumprimento das normas insere-se na dimensão da formação pessoal e social dos alunos, promovendo o respeito pelas regras, o respeito pelo outro e pelo seu espaço e trabalho, e a responsabilização pelos seus atos. Igualmente neste sentido, em algumas das turmas realiza-se, no final de cada semana, o Conselho de Turma, onde um presidente e um secretário, eleitos entre os alunos, orientam um espaço de reflexão sobre o que aconteceu ao longo da semana: o que correu bem e mal, o que

deve ser feito para corrigir situações/acontecimentos menos corretos no espaço de sala de aula, a definição de regras de comportamento e de conduta. O processo decorre sempre sob supervisão e com intervenção das professoras, que aproveitam para sublinhar e reforçar aprendizagens de dimensão pessoal e social.

Como já referimos, nesta categoria assume particular importância a atenção conferida pelas profissionais à criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem e à implementação de atividades nesse sentido, seja a nível do grupo turma, seja em trabalho autónomo supervisionado. Em todas as observações de sala de aula efetuadas, quer na fase de preparação do estudo (três casos) quer no decurso do processo de investigação (seis casos), a ocorrência de ações verbais ou não verbais por parte das professoras para controlar, no decurso das aulas, os comportamentos não adequados e o ruído constante das conversas e diálogos entre alunos (gráficos 67 e 68) ganha particular destaque. Em alguns casos, há o recurso a estratégias para acalmar os alunos, por exemplo, no regresso do intervalo, a professora que lê, em voz baixa e calma, uma história ou que coloca música a tocar na condição de o ruído na sala não se lhe sobrepor. Uma prática comum a todas para inibir formas de agir inadequadas por parte dos alunos, mas já no domínio avaliativo, é a avaliação do comportamento (disciplinar e de cumprimento das tarefas) em cada a aula, mediante registo em tabela, que se encontra afixada, recorrendo, predominantemente, a um sistema de cores: vermelho, amarelo, verde. As consequências desta avaliação diferem de professora para professora, e vão de pequenos castigos, como a punição de não sair no intervalo, à atribuição ou não de um prémio (uma ou mais guloseimas, conforme a prestação) no final da semana.

Gráfico 67 – Subcategorias de organização e gestão da sala de aula

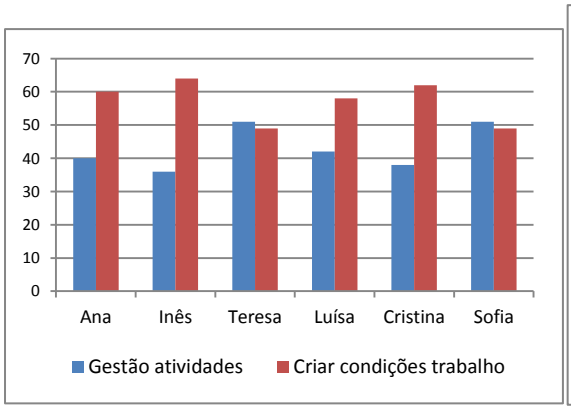
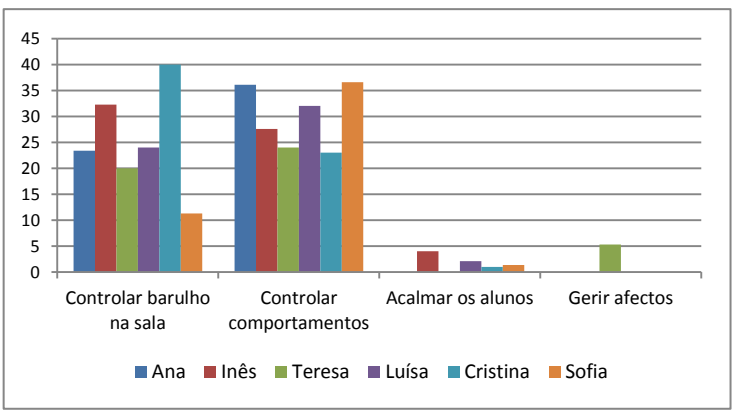


Gráfico 68 – Indicadores da subcategoria "Criar condições de trabalho" (% categoria)



O grande peso deste tipo de ações por parte das professoras em resposta aos comportamentos dos alunos merece-nos algumas reflexões. Longe do modelo de relação distante e autoritária que marcava no passado a relação professor/aluno, e da imagem da sala de aula como um espaço de aprendizagem marcadamente orientado para uma *educação bancária* e de submissão dos alunos a regras rígidas, encontramos, nas aulas observadas, uma relação de proximidade e de confiança entre docentes e discentes, propiciadora de diálogo e participação dos alunos nas diversas atividades, permitindo ao professor acompanhar as suas dificuldades, retirar dúvidas, saber o que mais os motiva. Uma mudança que, sendo positiva, porque consonante com uma imagem de escola como espaço e contexto de construção de aprendizagens significativas e gratificantes, se confronta com a dificuldade de os alunos reconhecerem e respeitarem a autoridade do professor, e ainda de perspetivarem o contexto de aula como um espaço de trabalho sujeito a regras essenciais para a aprendizagem: não falar nem andar levantado enquanto o professor explica conteúdos seja à turma, seja no acompanhamento do trabalho individual ou em grupo. Este tipo de comportamentos foi observado em todas as turmas e na maioria dos alunos, mesmo naqueles que, pela origem social e cultural do agregado familiar, se pressuporia terem uma maior proximidade à cultura e contexto escolar. E agudiza-se nos alunos oriundos de estratos sociais, económicos e culturais desfavorecidos, muitos deles marcados por núcleos familiares desestruturados e problemáticos. Da professora mais experiente à professora mais jovem, todas revelaram debater-se com o mesmo problema: levar os alunos a compreender e a adotar um comportamento adequado a um contexto de aprendizagem. Não só muita da energia e ação dos professores, como muito do tempo de aula são desperdiçados na "luta" permanente pela manutenção de um ambiente calmo de aprendizagem: mandar calar, mandar para o lugar, repreender comportamentos inadequados.

Para levarem os alunos a aprenderem, as professoras desenvolvem atividades diferentes (Gráfico 66) e socorrem-se de estratégias diversas. Este trabalho, em todos os casos observados, decorre de forma interativa entre professora e alunos, num diálogo de pergunta e resposta, de procura e descoberta de respostas e soluções, muitas vezes fazendo apelo a experiências quotidianas dos alunos para enquadrar e contextualizar as aprendizagens, sempre liderado pela docente. Esta forma de ensinar e trabalhar os conteúdos com os alunos é consolidada mediante o recurso a atividades diversas, como a elaboração de textos, a resolução de problemas e de exercícios, desenvolvidos de forma autónoma pelos alunos e supervisionados pela professora, corrigidos no quadro,

sempre que adequado, ou individualmente durante o trabalho de supervisão. Quando a ocasião se proporciona, as professoras desenvolvem práticas interdisciplinares, por exemplo, a leitura de um texto que faça alusão a conhecimentos da matemática é utilizado para relembrar matéria já dada, fazendo perguntas aos alunos, dando mais exemplos e pedindo outros, ou ainda, a propósito da História de Portugal, falar-se de recursos naturais e de reciclagem. Inclusive, a atividade "comunicação", que ocorre no período inicial da aula, serve para "ensinar" e trabalhar competências sociais: corrigir leituras, interrogar o conteúdo das mesmas, explicar as palavras difíceis, retomar ou estabelecer a ponte com aprendizagens já adquiridas, fazendo respeitar a vez de participação e o respeito pelo colega que está a apresentar, mas também sublinhando a (in)adequação e a importância do que foi escolhido por cada aluno para apresentar.

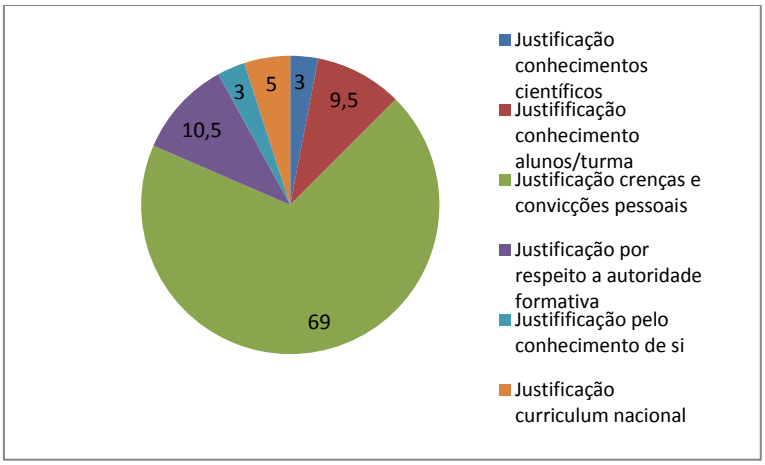
Os recursos utilizados nas aulas são diversos, com implicações na forma de ensinar e atingir os objetivos de aprendizagem definidos pelo currículo nacional para o respetivo nível de ensino. Todas elas se socorrem do material existente na escola, quadro tradicional, quadro interativo (quando existe), computador da sala, recursos diversos da biblioteca. Se a professora mais jovem (Sofia) e a professora com mais anos de serviço (Cristina) usam fundamentalmente os manuais escolares adotados para trabalhar com os seus alunos, as restantes dividem as atividades entre a utilização daqueles e o recurso a materiais elaborados pelos discentes (por exemplo, ensinar a escrever e a ler partindo da construção de textos com os alunos) ou pessoais (Luísa, Inês, Teresa), algumas vezes fabricados pelas próprias. Há até a rejeição total de manuais (Ana) porque considerados inadequados. Surge ainda o material pedagógico-didático digital e o computador Magalhães, que apenas no caso da professora Cristina, mais preocupada com a preparação dos seus alunos do 4.º ano para o exame de conclusão do 1.º ciclo, não é usado de forma sistemática.

No desenvolvimento das aulas, todas as professoras agiram no sentido de incentivar os alunos, fundamentalmente, através da congratulação do trabalho por eles realizado. A postura de avaliação foi observada no quotidiano das salas de aulas, incidindo no empenho e no desempenho dos alunos durante a aula ou ao longo da semana, seguindo-se a avaliação do comportamento de cada indivíduo ou da turma em geral.

2. Quais os saberes subjacentes às práticas: como justificam as professoras as suas decisões?

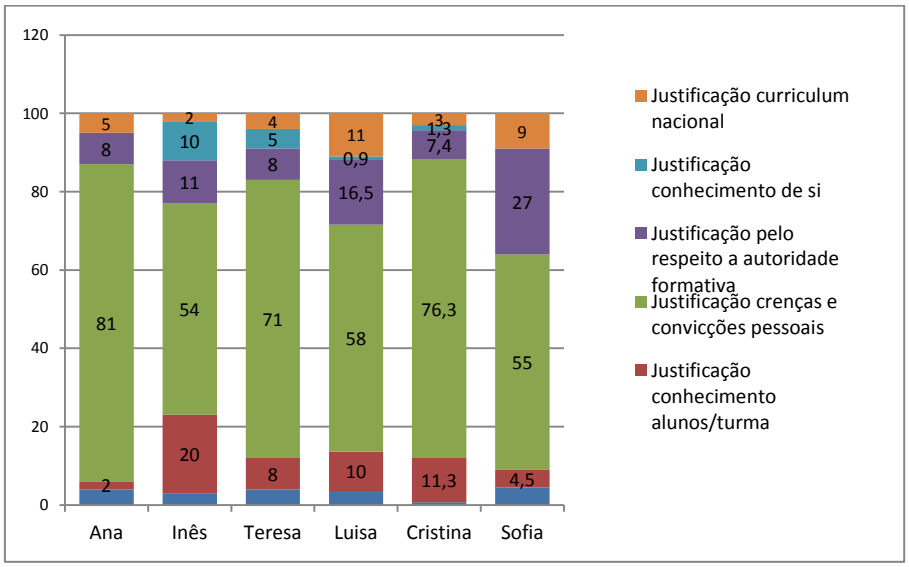
Apesar da dificuldade de aceder ao pensamento do professor e ao porquê da sua prática docente, porque se trata, essencialmente, de um saber tácito que é difícil (ou impossível) de explicitar, os resultados revelam aspetos interessantes. Quando instadas no sentido de esclarecerem as razões das suas formas de agir e das suas tomadas de decisão nas aulas observadas, as respostas dadas (Gráfico 69) pelas professoras fazem apelo, maioritariamente, a verdades ou princípios dogmáticos sobre a escola e a educação escolar, desvendando um universo de crenças e convicções pessoais (69%). Seguem-se, de forma distanciada, as restantes justificações veiculadas para explicar a sua forma de trabalhar: atribuídas a uma autoridade formativa (10,5%) de cariz institucional formal (cursos, ações de formação, etc.) ou informal (experiência pessoal ou de outros); fundamentadas no conhecimento que detêm dos alunos individualmente e da turma (10,5%); com base no currículo nacional do 1.º ciclo do ensino básico e na adesão a projetos nacionais desenvolvidos nas escolas, contribuindo para a sua concretização (5%); e, com igual percentagem (3%), assentes em fundamentação de cariz científico (da psicologia, de estudos realizados em diversas áreas cientificas, etc.) e em razões que remetem para a pessoa do profissional, pelo conhecimento de si e pela capacidade de reflexão e autocrítica.

Gráfico 69 – Justificações das práticas na sala de aula, apresentadas pelas professoras



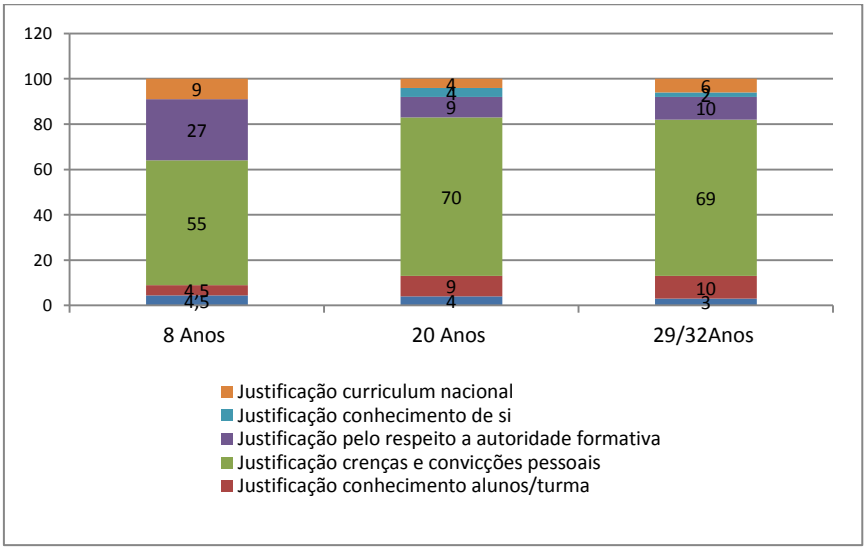
No gráfico 70, pode-se observar que a distribuição relativa a cada uma das professoras mantém o elevado peso das justificações pelas crenças e convicções pessoais, constatando-se, no entanto, alguma flutuação do peso relativo das diversas justificações, quando comparamos os diferentes casos.

Gráfico 70 – Justificações das práticas na sala de aula, por professora



Tendo em consideração o número de anos de serviço das professoras, agregados em três classes (Gráfico 71), verificamos que a distribuição das justificações apresentadas para explicar a forma de trabalhar é semelhante nas duas classes das professoras mais experientes. Apesar das justificações pelas crenças e convicções se destacarem, independentemente dos anos de serviço, os valores mais elevados registam-se nas professoras mais experientes, apresentando na professora mais jovem um valor comparativamente mais baixo. Este facto pode ser entendido como expressão da existência, em Sofia, de um "universo de crenças e convicções pessoais" ainda em crescimento e consolidação, que se coaduna com um maior número de explicações associadas a "uma autoridade formativa" (de formação ou da prática), o que já não acontece nas restantes professoras. Há ainda a salientar que a justificação pelo conhecimento das próprias caraterísticas pessoais e limitações apenas está presente no discurso das professoras mais experientes, indiciando que as profissionais com mais experiência incluem a sua pessoa como objeto da reflexão profissional. Recorde-se, a propósito: a posição de Teresa sobre a pertinência do Projeto Curricular de Turma

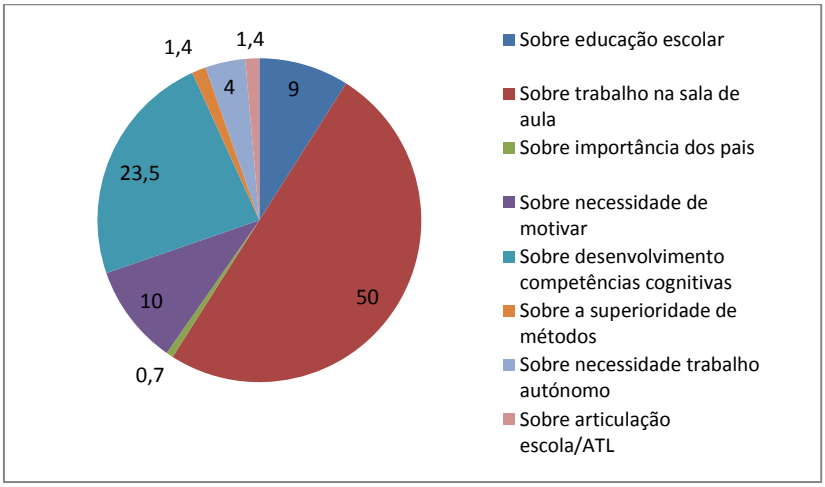
Gráfico 71 – Justificações das práticas na sala de aula, segundo o nº de anos de serviço



no 1.º ciclo do ensino básico e a explicitação dos seus erros e dificuldades; a referência de Ana à sua necessidade pessoal de um ambiente tranquilo para poder trabalhar; o reconhecimento das dificuldades pessoais nas TIC e o ter agido em algum momentos da sua vida profissional de uma forma que "*ia contra a sua maneira de ser*" em Cristina; o autorreconhecimento das dificuldades em Luísa.

A explicitação das crenças e convicções pessoais pelas professoras (gráfico 72) centra-se predominantemente sobre a forma de trabalhar na sala de aula (50%), desde as estratégias, as atividades, os recursos utilizados, a planificação, às formas de decidir e de agir no momento, em função do imprevisto e inesperado. O segundo grande grupo de crenças incide sobre o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos (23,5%), nomeadamente, da criatividade, da comunicação, do pensamento matemático, da leitura e interpretação e da expressão escrita. Em terceiro lugar, temos o reconhecimento da importância de motivar os alunos para a aprendizagem (10%), através do lúdico, mas também do trabalho de desenvolvimento emocional. Seguem-se: as crenças sobre a educação escolar (9%) como espaço de educação para valores e atitudes de respeito para com o outro, de responsabilização dos alunos e do respetivo papel na promoção social; a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de

Gráfico 72 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria)



trabalhar de forma autónoma (4%), promovendo e criando hábitos de estudo de forma diversa e em particular usando os TPC para aquele efeito. A importância dos pais e a necessidade de articulação entre a esfera familiar e a escolar apenas representa 0,7% das justificações. Com igual valor (1,4%), encontram-se as crenças sobre a existência de métodos de ensino considerados superiores a outros e as certezas quanto à necessidade de articular escola/ATL. Estas duas últimas crenças surgem unicamente no discurso de Luísa e decorrem quer do insucesso experienciado com os seus alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, nos casos em que na escola e no ATL foram sujeitos a métodos de ensino diferentes, quer do facto de esta docente ter retomado o trabalho de professora titular após muitos anos de ausência e, por isso, sentir uma forte necessidade de voltar a identificar formas eficazes de trabalhar com os alunos na sala de aula.

O gráfico 73 permite ver que, entre estas professoras, as justificações pelas crenças e convicções pessoais, tendo em atenção o número de anos de serviço, apresentam algumas especificidades:

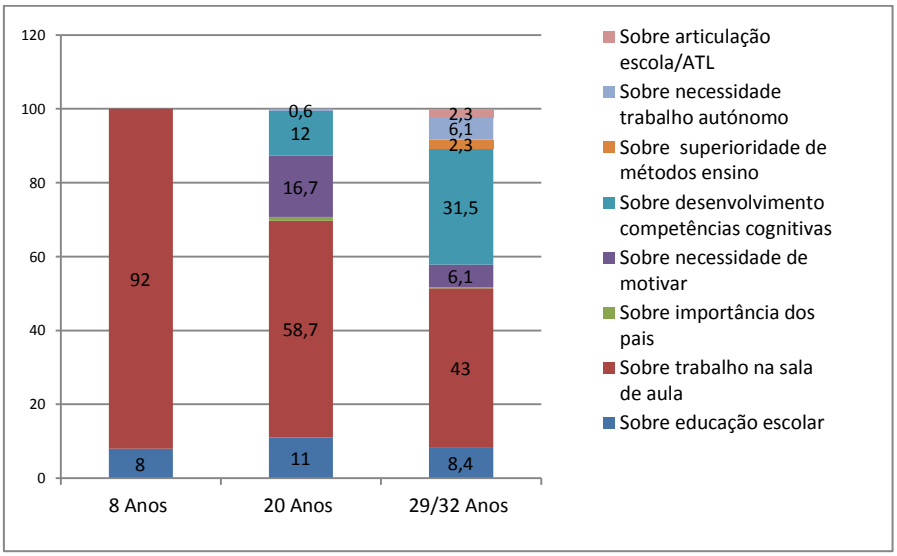
i) As professoras com mais anos de serviço explicitaram uma maior diversidade de crenças e convicções pessoais para justificar a sua forma de trabalhar;

ii) As justificações pelas crenças e convicções pessoais dadas pela professora com menos anos de serviço incidem, quase exclusivamente sobre o trabalho na sala de aula (92%) e apenas 8% sobre a educação escolar.

iii) As professoras da classe 29/30 anos apresentam maior número de justificações pela necessidade de desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos que as suas colegas da classe 20 anos de experiência.

iv) A maior diversidade deste tipo justificações verifica-se nas categorias de 20 anos e de 29/30 anos de serviço.

Gráfico 73 - Justificação pelas crenças e convicções pessoais (% na categoria) segundo o nº de anos de serviço

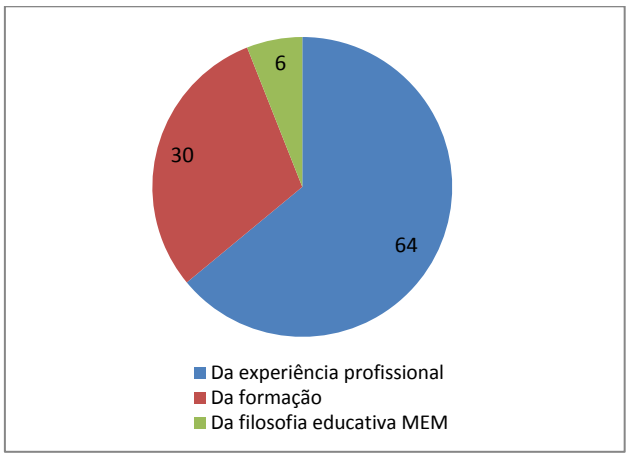


A diversidade de focos sobre os quais incidem as justificações com base em crenças e convicções pessoais, patente nas professoras mais experientes, sugere a construção de teorias pessoais sobre o ensinar mais complexas e articuladas, reflexo da sua experiência profissional. Ideia que parece reforçada quando se atenta no caso de Sofia, a professora com menos anos de serviço, e ainda numa fase de início de carreira, que manifesta crenças sobretudo acerca do trabalho na sala de aula.

Estes resultados carecem, no nosso entender, da ressalva de as especificidades que se verificam em cada uma das categorias poderem também estar relacionadas com o nível de escolaridade lecionado e que não foi considerado na seleção dos sujeitos que participaram neste estudo: trabalhar com uma turma de 1.º ano é diferente de trabalhar com um 4.º ano e levanta questões diferentes. Por exemplo, a importância, assumida no discurso de Cristina, da necessidade de desenvolver competências cognitivas dos alunos pode ficar a dever-se ao facto de ter uma turma de 4.º ano, ano terminal de um ciclo, objeto de avaliação, o que a própria sublinhou.

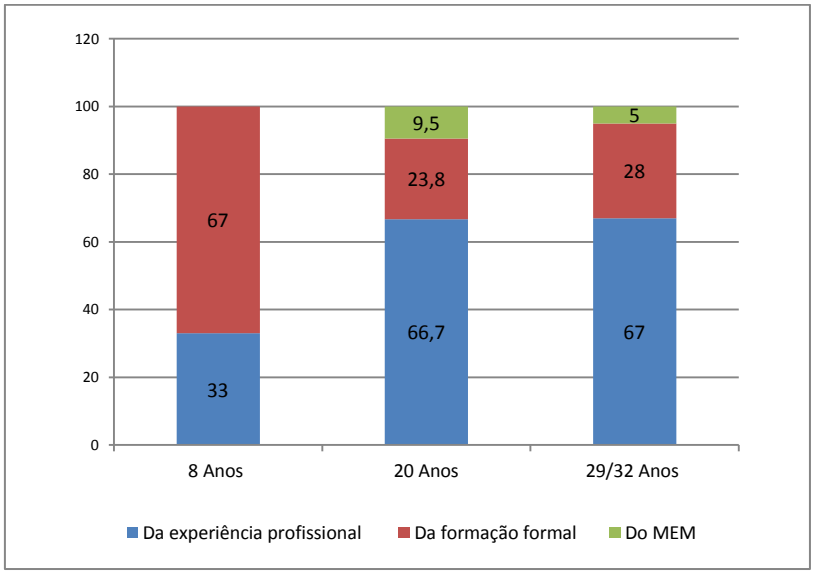
A segunda grande categoria de justificação da forma de trabalhar apresentada pelas docentes tem a ver com o respeito a uma autoridade formativa, à qual se reconhece mérito e valor incondicional. Tomámos como autoridade formativa tanto a formação informal que decorre da socialização e das experiências profissionais, como a formação formal (inicial e contínua). Como se pode ver no gráfico 74, a formação decorrente da experiência profissional, com 64%, é a autoridade formativa mais referida pelas profissionais para explicar a sua forma de trabalhar e as suas decisões, seguindo-se a formação formal com 36%, onde se inclui a filosofia educativa do MEM – Movimento da Escola Moderna (6%).

Gráfico 74 - Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa



Tendo em consideração a variável número de anos de serviço (gráfico 75), verifica-se que o respeito pela autoridade da formação decorrente da experiência profissional é dominante entre as professoras mais experientes. A autoridade formativa da experiência profissional surge em primeiro lugar, e de forma destacada, nas categorias 20 anos (66,7%) e 29/32 anos (67%), aparecendo em segundo lugar o recurso a justificações pela autoridade formativa da formação formal em geral (respetivamente, 23,8% e 28%). A referência à formação formal pelo MEM está presente nas duas classes de professoras experientes, mas é mais expressiva na classe de 20 anos de serviço.

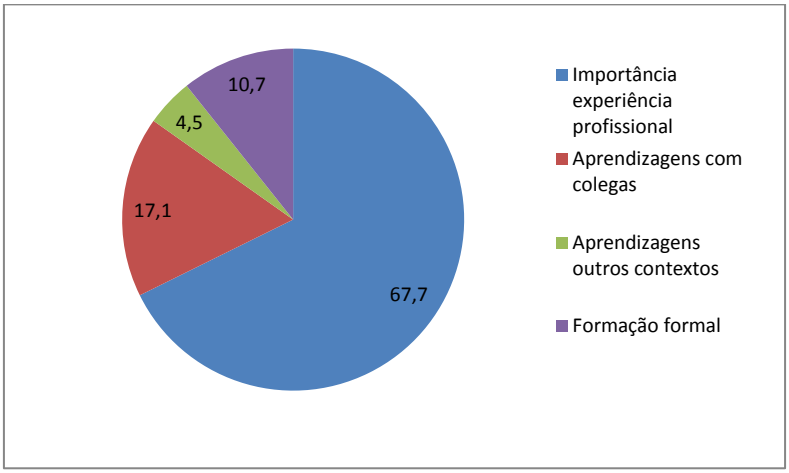
Gráfico 75 - Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa (% na categoria) segundo o nº de anos de serviço



A situação altera-se no caso da professora mais jovem, verificando-se uma inversão das posições, ou seja, aqui a justificação pela formação formal é utilizada com maior frequência (67%) em detrimento da justificação pela formação obtida com a experiência profissional (33%). Com poucos anos de serviço e de experiência, o referencial de origem formativa é a formação formal recebida. Tendo em consideração os valores nas restantes categorias, pode-se considerar como plausível a hipótese de que quanto maior for o número de anos de serviço e a experiência profissional mais as professoras se socorrem de justificações fundadas na autoridade formativa da experiência, e menos de justificações com origem na formação formal.

A referência à experiência profissional como fator marcante da aprendizagem para a profissão docente encontra-se, também, presente nas entrevistas pessoais, como se pode observar no gráfico 76 dos resultados da categoria "Construção da profissionalidade" nas subcategorias referentes aos contextos e fatores considerados mais relevantes para a mesma. A importância da experiência profissional na construção do "ser professora" destaca-se com 67,7%, seguindo-se as aprendizagens com colegas (17,1%), as quais, relevam, igualmente, do domínio da experiência de socialização com colegas com mais prática e saber sobre o trabalho em sala de aula. A formação formal surge com 10,7% e as aprendizagens em contextos que não de sala de aula com 4,5%.

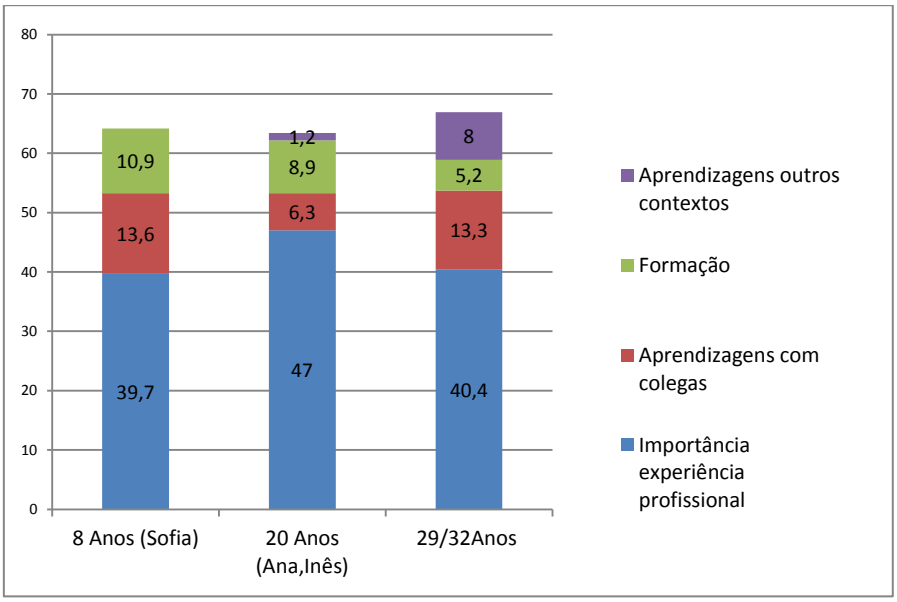
Gráfico 76 - Contextos formativos presentes nas entrevistas
(na categoria "construção da profissionalidade")



Quando analisados os valores obtidos nas entrevistas segundo o número de anos de serviço (gráfico 77), verificamos que os resultados vão no mesmo sentido nas professoras com mais anos de prática docente, se bem que com flutuações de valores entre as duas classes. Contudo, quando se comparam com as justificações explicitadas nas entrevistas de estimulação de memória sobre o trabalho observado nas salas de aula, vemos alguma discrepância no caso da professora mais jovem. Se, quando solicitada a explicar a sua forma de trabalhar nas aulas observadas, Sofia emite predominantemente justificações associadas à autoridade formativa da formação formal (67% face aos 33% pela experiência profissional), na entrevista pessoal (gráfico 77), a docente atribuiu à experiência profissional mais importância na construção do seu ser professora (39,7%) do que à formação (10,9%). Pensamos que estes resultados só aparentemente são contraditórios, antes expressam o sentir da professora no momento atual de vivência da profissão: no início da vida profissional e depois de passar por uma experiência traumática, com consequências ao nível da autoestima pessoal e profissional, como vimos na análise do seu caso, Sofia sente e expressa, na entrevista, que ganha segurança e melhora a sua autoestima com a crescente experiência profissional; quanto instada a explicar o porquê da sua forma de trabalhar, os motivos explicitados decorrem do universo de saberes ainda dominante, o da formação. Neste sentido, os resultados não revelam propriamente uma discrepância, mas parecem-nos expressar o processo interno de construção do "ser professora" de Sofia, em que a formação informal decorrente da experiência profissional (pessoal ou aprendida com colegas mais experientes) é

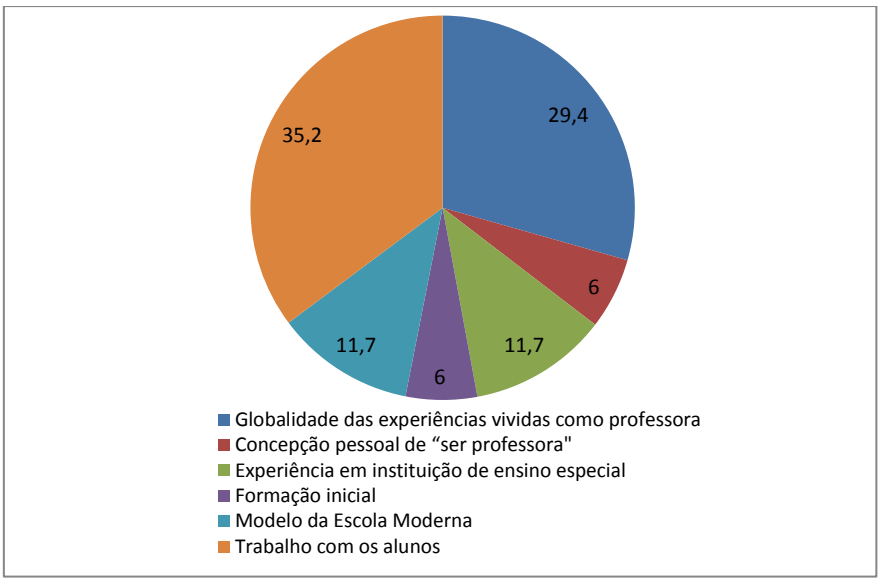
valorizada como fator de obtenção de segurança e de domínio da sala de aula; porém, porque ”recém-chegada” à profissão, a formação formal apresenta-se como o grande referencial para as suas tomadas de decisão. E isto apesar de a formação inicial ter sido por ela avaliada como mais negativa (80%), por falta de preparação nas didáticas e para a prática, do que positiva (20%), tendo-se o mérito confinado à formação em matemática e respetiva didática (Anexo 3A).

Gráfico 77 - Contextos formativos presentes nas entrevistas segundo os anos de serviço (na categoria “construção da profissionalidade”)



Quando nas entrevistas se pediu para indicarem o que consideravam mais ter contribuído para o seu “ser professora” (Gráfico 78), a experiência profissional destaca-se mais uma vez, ao referirem o trabalho com os alunos (35,2%), a globalidade das experiências vividas como professoras (29,4%) e, também, a experiência com alunos com exigências educativas especiais integrados em instituição de ensino especial (11,7%). As aprendizagens dentro do Movimento da Escola Moderna, que privilegia nos seus encontros formativos a partilha de metodologias, estratégias e materiais entre os profissionais, e a formação inicial somam apenas 17,7% das referências.

Gráfico 78 – “Ser professora: o que mais contribuiu”
(entrevistas, na categoria “construção da profissionalidade”)



Apesar das limitações epistemológicas inerentes a este estudo, decorrentes do pequeno número de casos, os resultados apresentados indiciam alguns traços caracterizadores do discurso justificativo e legitimador das práticas de sala de aula, explicadas pelas professoras do 1.º ciclo:

- O discurso justificativo das práticas de sala de aula, independentemente do número de anos de serviço, faz apelo a seis tipos de justificações com graus de importância distintos: 1.º Justificação pelas crenças e convicções pessoais; 2.º Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa; 3.º Justificação pelo conhecimento dos alunos e da turma; 4.º Justificação pelo *curriculum* nacional do 1.º ciclo do ensino básico; 5.º Justificação pelo conhecimento de si; 6.º Justificação por conhecimentos científicos.

- É um discurso dominado, independentemente do número de anos de serviço, por justificações assentes em crenças e convicções pessoais que se revelam em expressões como: *porque eu acredito, porque eu acho, já percebi, porque facilita, já experimentei, gosto de, eu penso que, eu entendo que* e, ainda, *porque eu julgo que.*

- As justificações pelas crenças e convicções pessoais focam-se predominantemente sobre: a forma de trabalhar na sala de aula; a necessidade do desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos; a importância de motivar os alunos para a

aprendizagem; a educação escolar; a necessidade de os alunos desenvolverem a capacidade de trabalhar de forma autónoma.

- As professoras com mais anos de serviço apresentam um discurso justificativo das suas práticas marcado por uma maior diversidade de crenças e convicções pessoais para explicar a forma de trabalhar. As professoras com menos anos de serviço, como Sofia, tendem a focar as suas explicações, quase exclusivamente, no trabalho na sala de aula.

- Nas explicações pelo respeito a uma autoridade formativa, a formação informal decorrente da experiência profissional assume a supremacia (64%) face à formação formal (30%), um facto que se verifica em todas as categorias de professoras com maior número de anos de serviço e de experiência profissional, mas que tende a inverter-se no caso da profissional em início de carreira.

- As justificações atribuídas ao conhecimento da turma (lecionada) e dos alunos (individualmente ou aos alunos em geral) são a terceira justificação mais explicitada por todas as professoras, seja qual for o seu tempo de serviço.

- As justificações pelo conhecimento de si apenas são apresentadas pelas professoras mais experientes, denotando uma maior capacidade de autocrítica e reflexão sobre o seu trabalho.

- As justificações fundamentadas em conhecimentos científicos são apresentadas por todas as profissionais, mas têm um peso residual face ao total das justificações expressas.

3. Que tipos de saberes enformam as práticas estudadas? A procura de uma aproximação ao campo teórico.

Apesar de não ser possível fazer uma correspondência direta entre as diversas justificações apresentadas pelas professoras e os diversos tipos de saber identificados por vários autores em tipologias que oportunamente analisámos, tentaremos evidenciar, nos parágrafos seguintes, os tipos de conhecimentos que inferimos das explicações presentes no discurso das docentes, esquematizados na figura 4.

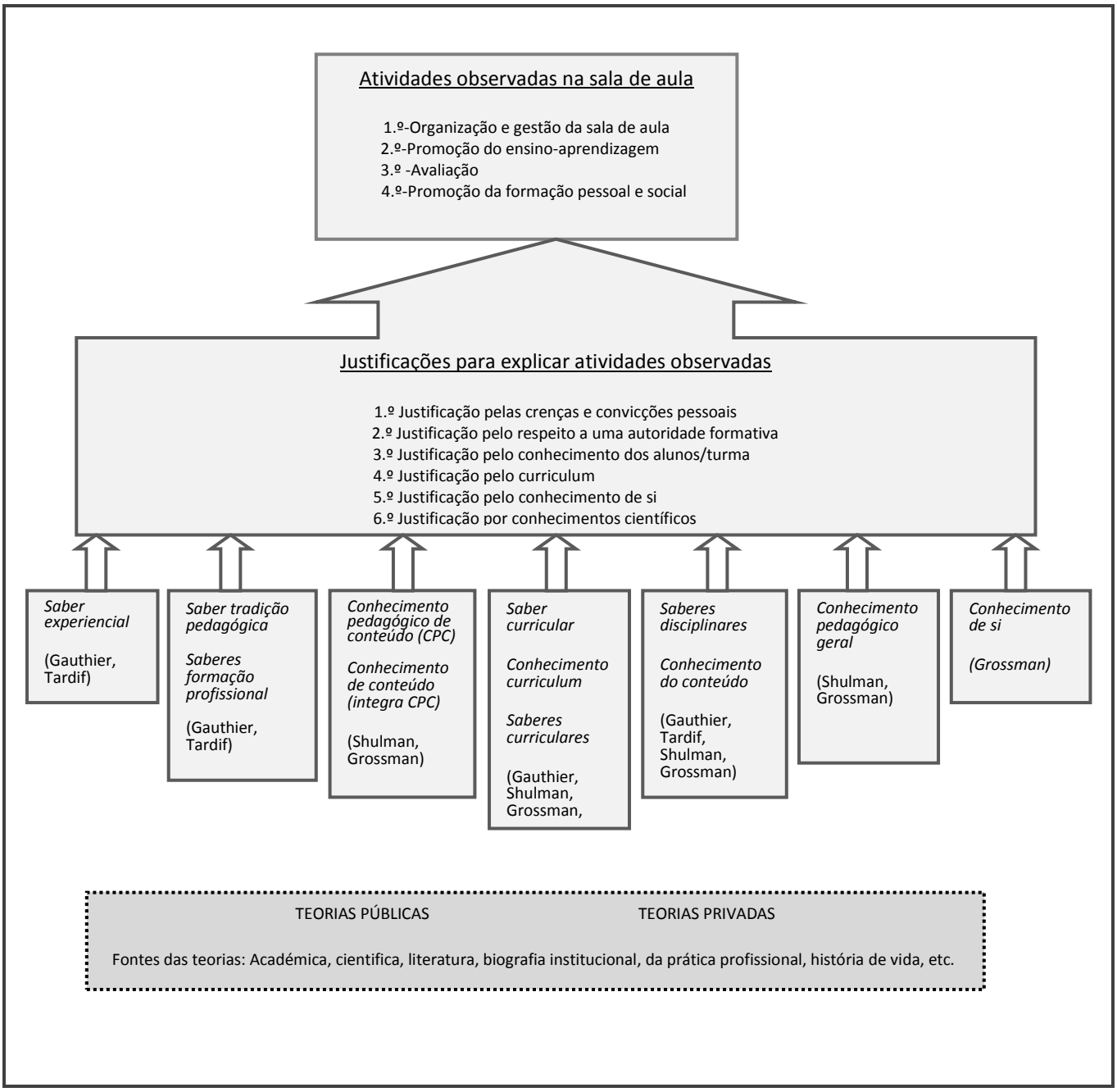


Fig. 4 – Atividades observadas nas salas de aula, justificações das professoras e possíveis saberes de sustentação dessas justificações

As justificações pelas crenças e convicções pessoais sobre vários domínios do trabalho do professor, que vão desde a suas conceções sobre a educação escolar à forma de trabalhar com os alunos os diversos conteúdos previstos curricularmente, aos materiais e os recursos a utilizar, à importância do desenvolvimento das competências cognitivas nos alunos ou a desenvolver nos alunos hábitos de estudo e de trabalho autónomo, são alguns dos muitos "fios" que tecem o universo explicativo dos sujeitos

estudados. Saberes que têm na sua base o conhecimento do conteúdo (Shulman) ou saberes disciplinares (Gauthier, Tardif), um conhecimento pedagógico geral (Shulman e Grossman) ou saberes de tradição pedagógica (Gauthier) e de formação profissional (Tardif), e que pela prática são moldados e entrelaçados num novo tipo de conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman). Este novo conhecimento é construído e reconstruído pelo profissional, num processo de enriquecimento contínuo, mas também de adequação à diversidade das situações educativas no decurso do seu percurso profissional. Dele fazem parte as representações e as crenças que os professores possuem sobre a forma mais adequada de ensinar os conteúdos, em termos de objetivos, de estratégias, de atividades, de materiais, de recursos e de formas de avaliação que norteiam as suas tomadas de decisão. Mas, igualmente, as formas de apresentação dos conteúdos a ensinar (os exemplos, as imagens, as metáforas) e o conhecimento sobre a forma como os alunos compreendem as matérias.

É ainda todo um *saber da tradição pedagógica* que, segundo Gauthier, com a prática o professor vai adaptando e modificando por via de um *saber experiencial*, constituído pelos juízos privados que o professor faz, ao longo da sua vida profissional, com base na sua própria experiência, e por ele adotados como princípios ou leis norteadores da sua prática. São, também, para Tardif *saberes experienciais*, saberes que não se aprendem na formação formal, instituída, mas são aprendidos com a experiência e validados por ela segundo uma racionalidade prática ou crítica e que, apesar de não se encontrarem, na maior parte dos casos, organizados e sistematizados em teorias, constituem representações que presidem à análise, interpretação e orientação da prática profissional quotidiana do professor. Recordemos alguns exemplos presentes nas explicações das nossas professoras:

> *Não tem a ver com a formação inicial, tem a ver com a com o facto de ter analisado ao longo dos anos alguns manuais escolares* (…) *e pelo facto de ter percebido que realmente eles em regra são fracos, são pobres, portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão."* (AEM1)

> (…) *portanto, de certa forma, tem a ver já com alguma experiência minha com este tipo de atividade.* (AEM2)

> *Não, tenho utilizado. Nos últimos anos, tenho utilizado e com bons resultados.* (AEM2)

E porque… sim, porque há colegas que eu conheço há muitos anos e que eu sei que fazem isto por princípio (…). (AEM2)

São saberes tácitos e implícitos que as professoras não são capazes de expressar e sistematizar com facilidade, mas que, contudo, existem e funcionam como princípios organizadores e orientadores da sua prática docente. O percurso deste trabalho também foi o de levar as professoras a vencerem a dificuldade de verbalizar por que atuam como atuam, a falarem dos seus saberes. Saberes, como já referimos anteriormente, que surgem no discurso das professoras em afirmações de forte cariz pessoal muitas vezes acompanhadas de *porque eu acredito, porque eu acho* ou *já experimentei*:

Nunca. Primeiro anos, nunca têm [manual]. (AEM1)

(…) *é, é-me importante que eles percebam que uma coisa* [a escola] *serve para a outra* [para a vida quotidiana] *e que futuramente vai ser sempre assim* (…) (AEM2)

Antigamente, era um pouco ao contrário, era uma ascensão social frequentar a escola! Hoje em dia, não, vêm para a escola porque se vem à escola. E a função da escola perdeu o sentido na cabeça dos meninos. (AEM1), e acrescenta *Mas esses são os meus moralismos que eu 'tou sempre a tentar passar.* (AEM1)

As estratégias são sempre com base no comportamento dos alunos, não é? Porque os que estão mais agitados tento sempre fazer par com alguém mais calmo, os que trabalham mais rápido tento colocar ao pé de alguém que tenha mais dificuldades … (IEM1)

E então, acho que esta forma [lúdica] *de abordar as questões, tanto de matemática como de qualquer área, através de uma história capta muito melhor a atenção.* (IEM1)

Um saber pessoal visível nos recursos produzidos pelas professoras, porque considerados e validados pela sua experiência como mais eficazes para atingir certos objetivos, ou ainda nos "truques" que encontram para ensinar e de que retomamos alguns exemplos:

Mas é, é engraçado haa… Funciona, funciona. Quando eu lhes digo "Eu hoje trago aqui um truque", e as antenas parecem que se levantam todas, parece que há logo ali um despertar para qualquer coisa, como, como quem diz assim "Ela traz-me qualquer coisa que vai-me facilitar a vida e que vai ser fácil de eu memorizar", portanto, a, a palavra "truque" eu fiz, já o fiz quase em sentido, mas de maneira que…(CEM2)

Que eu andei a magicar como é que eu vou, portanto, tenho, tenho que magicar, que lhes falar em verbos conjuntivos, como é que eu lhes vou haaa, e é uma coisa que haaa até os mais crescidos, já no outro dia, falando isto e não sei o quê, "Ah! Aparecem-me montes casos de universitários com isso! (CEM2)

E, pronto, é assim haaa, eu acho que isto é uma maneira de ser talvez de professores de primeiro ciclo, portanto, é arranjar truques para conseguir que os miúdos memorizem, porque se for por uma maneira muitooo exaustiva de explicação e de, de grandes formalismos, os miúdos não chegam lá, pronto. (CEM2)

Este saber pessoal, nascido da experiência refletida, revela ter como principais características o ser (Figura 5): um *saber integrador*, um *saber marcado por crenças, saberes tácitos e implícitos*, *saberes adquiridos e construídos na ação*, um *saber orientado para a ação* e um *saber contextualizado*, tal como foi conceptualizado por diversos autores (Driel, Beijaard, Verloop, 2001; Raymond e Lenoir, 1998). É, ainda, um saber aberto à mudança, na medida em que se adapta às situações diversas, muitas vezes marcadas pelo imprevisto, que ocorrem no contexto sala de aula.

Fig. 5 – Características do saber prático

Face à relevância atribuída aos saberes aprendidos na experiência profissional, no discurso justificativo das professoras, parece-nos correto afirmar que os saberes experienciais desempenham um papel importante na forma como elas trabalham e, consequentemente, na construção do seu "ser professora". Como refere Perrenoud, estas aprendizagens, ao serem interiorizadas pelos professores no seu *habitus* como

disposições adquiridas na e para a prática real, funcionam como matrizes de leitura que lhes permitem dar respostas e encontrar soluções nas situações de sala de aula marcadas pelo imponderável.

Efetivamente, estão presentes no discurso justificativo das práticas das professoras saberes diferentes, com origens diversas (de ordem teórica, procedimental, processual, praxeológica e prática) (Eraut, 1994) que se conjugam entre a síncrise e a síntese, o singular e o plural, o sistematizado e o não sistematizado, o geral e o contextual, o problemático e o certo. Indissociável do profissional, a pessoa do professor também emerge por vezes nos discursos num registo mais subjetivo a legitimar as decisões:

> *Mas eu gosto muito de História de Portugal e, então, tenho feito sempre isso.* (…) *Quando são grupos, pronto, que também depende dos grupos, não é? Não é, não é qualquer um que eu vá assim gastar horas a falar disso, mas haa dou sempre um programa de História de Portugal muito além do que aquilo que realmente vem.* (CEM1)

> *Porque eu não gosto dos manuais.* (…) *e pelo facto de ter percebido que realmente eles* [os manuais] *em regra são fracos, são pobres. Portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão.* (AEM1)

> *Se me disseres assim: "O projeto curricular de turma (eu vou ser sincera) o projeto curricular para a turma altera-te alguma coisa relativamente à forma como trabalhas?" Não, nada. É um documento que eu faço porque sou obrigada a fazer. Se ele me traz algo? Eu julgo que não me traz, não acrescenta nada ao trabalho que eu faço com a turma. Se eu não o fizesse, faria o mesmo trabalho.* (TE3)

> *Eu sou agitada, mas tento controlar a minha agitação na sala d'aula. Ah, mas sinto que eu ando muito e às vezes, se me sentasse, eles concentravam-se mais.* (IEM1)

> (…) *até porque eu também ou porque, se calhar, também é a criatividade que pessoalmente tenho.* (IEM1)

> (…) *e até já estou a fazer às vezes uma coisa que é contra a minha maneira de ser.* (CEM2)

O reconhecimento da existência de um saber pessoal profissional, marcadamente experiencial, impôs-se, desde logo, no decurso da apresentação da análise dos diferentes casos em que as inferências feitas apontavam no sentido de não existir uma justificação

com base em conhecimentos apenas científicos, ou apenas decorrentes da formação do professor ou, ainda, resultado da sua prática. Os casos analisados foram revelando que a realidade da prática docente do professor e da sua relação com o saber, ou melhor, com os saberes que sustentam as suas práticas quotidianas, representa uma combinação de saberes diversos, de fontes múltiplas e de experiências diversas, de que são exemplos as afirmações, aqui retomadas, das diversas professoras:

> *Ah, os alunos, julgo eu, nesta faixa etária, e 'tá provado que captam muito melhor a atenção deles pela parte lúdica, não é? E, e julgo que a história é bastante interessante, eu acho que eles param para ouvir, para estarem mais atentos e, de facto, o tangram foi para trabalhar não só as formas geométricas além da matemática como também a forma deles se concentrarem, de verem as formas e descobrirem e também de jogar com a criatividade. E então acho que esta forma de abordar as questões, tanto de matemática como de qualquer área, através de uma história captamos muito melhor a atenção… e foi a estratégia que eu adotei porque que julgo que será a mais eficaz para captar, no_caso destes alunos, a atenção deles, que são bastante faladores e que gostam, são muito ativos e, então, acho que é a melhor forma de trabalhar com eles.* (IEM1) **Conhecimentos científicos /Finalidades do *curriculum*/ Crenças e convicções pessoais**

> *Sim, através da experiência apercebi-me que isso era importante. Até porque aa , por exemplo, em menina não tenho lembrança disto ser… era um ensino mais, enfim, menos, menos motivador, eu diria mais árido! E eu julgo que este tipo de estratégia aaa … também apela de alguma forma ao imaginário deles, que eles, ao fim e ao cabo, ao ouvirem contar histórias, amanhã ou depois pode ser que eles também contem histórias. Porque* (…) *quando eu apelei à criatividade, à imaginação deles para concluir a história, é já um trabalho que se vai iniciar para amanhã ou depois eles próprios serem levados a usar a imaginação e a escrever ou a contar histórias.* (TEM2) **Autoridade Formativa/Crenças e convicções pessoais/Finalidades do *curriculum***

> *É, é assim, eu, eu, eu sempre trabalhei assim e foi a partir aa da, da minha... experiência aah e da formação aos sábados, Movimento da Escola Moderna e dos congressos.* (…) *Toda a vida, não é? Desde mil novecentos e setenta e oito, hoje, que eu trabalho, trabalho com contexto. Claro, a minha, o meu afastamento não é assim tantos anos, quer dizer, são, se calhar, oito, oito anos, mas aaa, mas acredito que isto está de acordo com todas as coisas que tenho lido sobre a aprendizagem e sobre a psicologia da criança.* (LEM1) **Crenças e convicções pessoais/Autoridade formativa/Científicos**

"*Não há, quer dizer, eu acho, eu acho que maior parte das minhas estratégias são estratégias que ao longo da minha vida vi mais ou menos resultados. Portanto, claro que todas as estratégias que acabamos de optar por isso, embora se tenha uma formação base, mas muitas vezes aquilo que nós conseguimos adquirir, aquilo que nós conseguimos ver como resultados é essas estratégias que nós acabamos por usar.* (CEM1) **Crenças e convicções pessoais // Autoridade formativa/Finalidades do *curriculum***

Porque facilita, porque quando eu peço para eles fazerem, se eu explicar antes, se eu vir antes com eles a a imagem, ou seja o que for que estamos a explorar, eles não, não compreendem logo. E, e depois dizem "E porquê isto?" "E o que é que faço aqui?". E assim, se eu explicar primeiro, eles compreendem. (SS1) **Crenças e convicções pessoais/ Autoridade formativa**

A esse saberes junta-se ainda a singularidade da reflexão e análise do professor que não serão, também elas, "inocentes", porque atravessadas pela sua cultura, pelos dogmas e filosofias educativas vigentes no seu tempo e pelo seu percurso de vida pessoal (Figura 6).

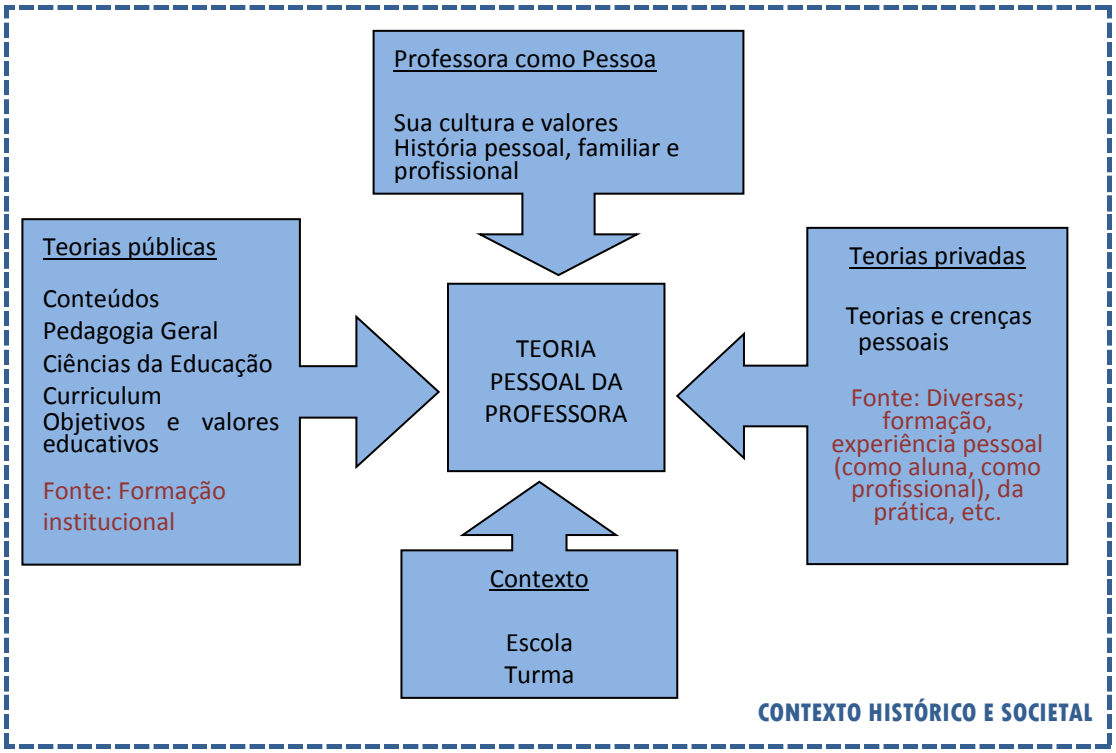
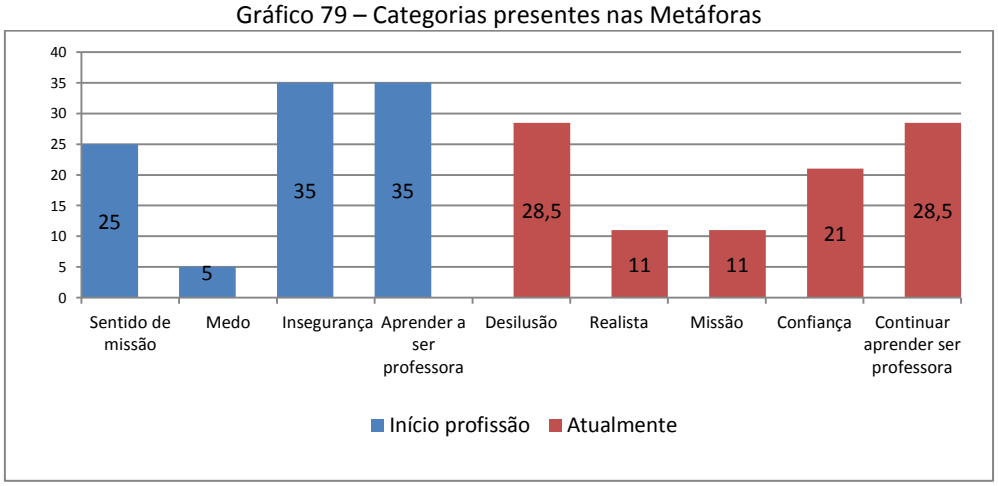


Fig. 6 – Teorias pessoais das professoras

Na verdade, o trabalho realizado revela a presença não de uma mas de diversas teorias, porque tecidas em contextos (de sala de aula, de escolas, de contextos não

educativos ou educativos não escolares), situações e momentos diversos, marcados pela singularidade da personalidade e da história de vida – pessoal e profissional – de cada uma das professoras. Estas teorias profissionais pessoais resultam de um processo de desenvolvimento profissional, percorrendo diversas etapas de uma carreira profissional num processo que é, simultaneamente, de maturação pessoal e de enriquecimento e complexificação de um saber profissional. São expressão deste processo as metáforas utilizadas pelas professoras para expressarem a forma como se sentiam ao iniciar a profissão docente e como se sentiam no momento em que foram entrevistadas. As imagens (Gráfico 79) usadas pelas professoras para retratar a forma com se sentiam ao dar os primeiros passos na profissão foram por nós interpretadas como exprimindo sentimentos de insegurança, de medo, de sentido de missão, de identificação com uma atividade profissional com forte pendor social (preparar as crianças para o futuro), mas de plena consciência de ter pela frente um percurso de aprendizagem na e para a profissão: *cordeiro assustado* (Ana), uma *janela aberta ao mundo* (Inês), *uma princesa*" (Teresa), uma *janela de uma casinha no Alentejo aberta para um grande campo* (Luísa), uma *peça de puzzle* (Cristina), um *bebé* (Sofia).

Gráfico 79 – Categorias presentes nas Metáforas

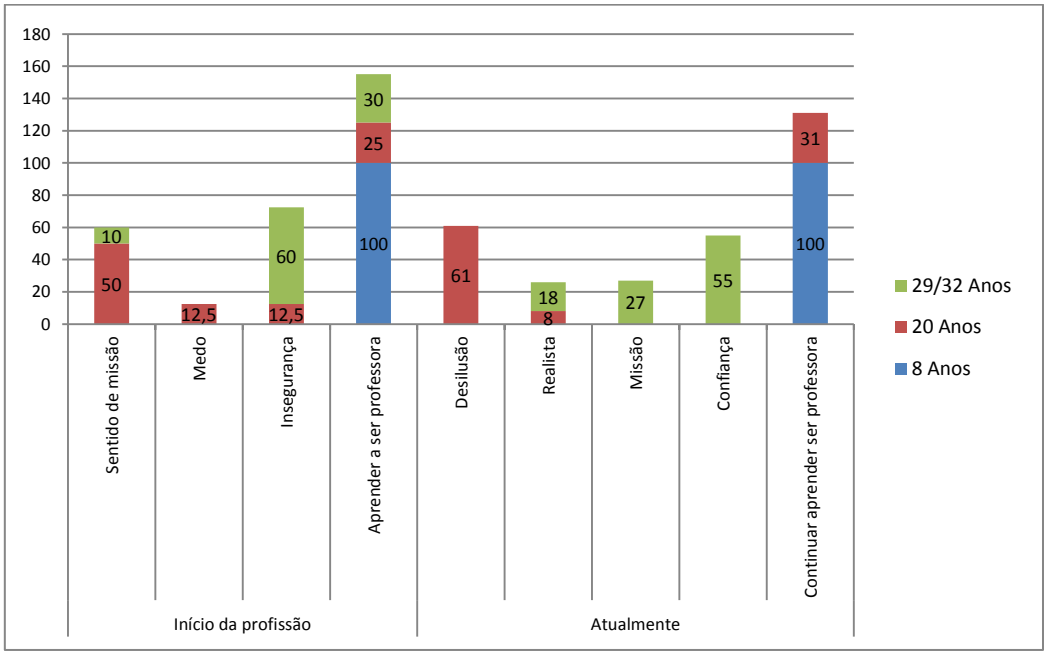


O sentido de aprendizagem na e para a profissão está presente nas metáforas de todas as professores independentemente do número de anos de serviço (Gráfico 80). Apesar de a metáfora usada pela professora em início de carreira não expressar sentimentos de insegurança e medo, estes foram igualmente sentidos, como foi assinalado aquando da análise do seu caso. Em diversos momentos da entrevista, Sofia

verbalizou aqueles sentimentos, nomeadamente, e com particular relevância, ao relatar a experiência negativa por si vivida no começo da sua atividade profissional.

Em relação à data em que foram entrevistadas, as professoras empregaram metáforas cujos sentidos refletem a "caminhada na profissão", traduzindo sentimentos de confiança, de um maior realismo quanto ao que esperam enquanto profissionais e ainda, em algumas, a manutenção de um sentido de missão, mas acompanhado, também, pela desilusão ou pelo sentir que se continua a aprender (em particular na professora mais jovem): um *barco a remos, contra a maré* (Ana), um *mundo a entrar pela janela* (Inês), uma *rainha* (Teresa), uma *supermulher* (Luísa), uma *árvore que alimenta os seus frutos* (Cristina), uma *criança a aprender a andar* (Sofia).

Gráfico 80 – Categorias presentes nas Metáforas segundo o número de anos de serviço



As metáforas apresentadas espelham momentos ou estádios de desenvolvimento das professoras que, segundo diversos estudos (Huberman, Gonçalves), são caracterizados por preocupações e interesses diferentes. Nomeadamente, o estudo de Gonçalves (1996) sobre o desenvolvimento da carreira docente de professoras do 1.º ciclo revelou o seguinte: o início da carreira é marcado por sentimentos que oscilam entre o sentido de sobrevivência, característico dos noviços, e o entusiasmo e a implicação na aprendizagem quer dos alunos, quer na própria autoaprendizagem; segue-se uma fase de estabilização, caracterizada pela consolidação dos saberes e da forma de exercer a profissão; na terceira fase, designada de diversificação, o autor aponta para

existência de dois tipos de sentimentos possíveis, de entusiasmo ou de descrença. A fase seguinte é a fase da serenidade, marcada por um sentir na profissão que vai da satisfação pessoal à descrença e desilusão. Na última etapa da carreira, e já perto da aposentação, as professoras exteriorizam sentimentos de mágoa/amargura ou de serenidade.

No presente estudo, se a metáfora da professora em início de carreira expressa claramente estar ainda numa fase intermédia entre a sobrevivência e a consolidação, as metáforas das professoras mais experientes parecem corresponder a estádios posteriores: maior confiança no exercício da profissão, uma visão mais realista sobre a profissão docente, que se faz acompanhar, em alguns casos, de certa desilusão, mas também da consideração de que se continua a aprender.

CONCLUSÕES

Ao refletir no final do estudo sobre o trabalho realizado, consideramos que o processo desenvolvido e as opções tomadas, face aos constrangimentos que marcaram a fase inicial do estudo, permitiram concretizar de uma forma geral os objetivos que o nortearam. Ao longo da investigação, as respostas às questões foram emergindo, primeiro, da análise e interpretação da forma como cada uma das professoras trabalhava em sala de aula e, depois, das explicações que forneceram sobre a sua ação, tendo-se procurado aceder às teorias pessoais sobre ensinar. Num último momento, visou-se, através da agregação e da análise comparativa dos resultados e do cruzamento da informação recolhida pelos diversos instrumentos para cada um dos casos, identificar por inferência os saberes que sustentavam as teorias pessoais sobre ensinar das professoras estudadas e, em particular, o papel desempenhado pelo saber prático e experiencial. Retomamos, agora, os resultados alcançados para cada uma das questões, para uma reflexão mais ampla sobre estas, bem como sobre o percurso de investigação.

1.ª Questão – Qual a prática do professor do 1.º ciclo na sala de aula: o que fazem?

Procurar saber como trabalham as professoras do 1.º ciclo do ensino básico na sala de aula era uma das questões inicialmente propostas e a que se procurou responder através da observação das suas aulas. Este trabalho permitiu identificar quatro traços dominantes, e comuns, no trabalho das professoras no espaço da sala de aula: ações de organização e gestão da sala de aula, ações orientadas para o processo de ensino-aprendizagem, ações de promoção da formação pessoal e social dos alunos e ações de cariz avaliativo. No respeitante à organização e gestão da sala, destacaram-se, em todas as professoras, as ações no sentido de garantir um ambiente de trabalho propício à aprendizagem, através de um permanente controlo dos comportamentos incorretos dos alunos, nomeadamente, o (não) cumprimento da regra de permanecerem calados. Como oportunamente expressámos, muita da energia dos professores durante o tempo de aula é despendida na obtenção e manutenção desse ambiente favorável à aprendizagem. As estratégias usadas são diversas e vão-se alterando quer para se adequarem a novas circunstâncias, quer porque deixaram de funcionar. Neste campo, foi-nos dado observar desde o recurso a uma avaliação segundo um sistema de cores, no término de cada aula, muitas vezes acompanhada de recompensas no final da semana, até à aplicação de castigos diversos (não ir ao recreio, ficar na sala a terminar trabalho, etc.). O agir das

professoras rege-se por uma assumida intenção de promover a formação pessoal e social dos alunos, chamando-lhes a atenção para o respeito pelos colegas, o espaço da sala como um espaço de todos, o cumprimento de regras e levando-os a refletir sobre comportamentos e atitudes. Aliás, as ações avaliativas por parte das professoras incidem sobretudo nos comportamentos e no desempenho das tarefas ou atividades previstas para a aula. É ainda de sublinhar que os alunos são convocados a participar e a partilhar as tarefas de organização e de funcionamento da sala de aula.

As ações orientadas para a aprendizagem de conteúdos curriculares realizam-se, predominantemente, de forma interativa e tirando partido da monodocência, ou seja, de forma integrada e interdisciplinar, aproveitando as docentes para, a propósito do que estão a ensinar, fazer apelo a conhecimentos já aprendidos em outras áreas curriculares, mas também a ponte com a vida real e a aplicação dos saberes no dia-a-dia. Os recursos utilizados são diversos, mas verificou-se, que a professora com menos anos de experiência se valia mais dos manuais do que as professoras com maior tempo de serviço, as quais recorriam com "mais à vontade" a materiais construídos por si próprias e a "truques" ou formas de ensinar que a experiência lhes provou como eficazes na veiculação de alguns conteúdos.

Estes são os denominadores comuns do trabalho na sala de aula, porém marcados por especificidades pessoais e particulares que decorrem da maneira de ser, da experiência e das vivências de cada uma das professoras. Seguem alguns exemplos, já oportunamente analisados na apresentação dos casos: o cargo de responsável da biblioteca escolar durante dez anos leva Inês a valorizar o trabalho de pesquisa e a aplicar estratégias desenvolvidas aquando do desempenho daquela função; o gosto de Cristina pela História fá-la ir para além do prescrito no *curriculum*; a formação do MEM e a avaliação crítica dos manuais conduzem Ana a rejeitá-los e a construir todos os materiais para o trabalho com os alunos.

2.ª Questão – Quais os saberes subjacentes à prática de sala de aula destas professoras do 1.º ciclo?

Identificadas as formas de trabalhar na sala de aula, pretendia-se, num segundo momento, compreender quais os saberes que orientavam as práticas observadas e, em particular, qual o papel do conhecimento experiencial e pessoal das professoras. Um autêntico desafio, quando se sabe que esse conhecimento é eminentemente tácito e

implícito, não formalizado, ou seja, difícil de aceder. Conscientes desta dificuldade, procurámos, através de entrevistas de estimulação de memória, ajudar as professoras a explicitarem as razões que as levavam a agir ou a decidir de determinada forma, justificações que muitas vezes se estendiam às práticas ocorridas nas aulas objeto de observação naturalista. Como tivemos ocasião de ver no capítulo anterior, a análise da informação recolhida não permitiu uma identificação clara de saberes específicos tal como estão consagrados nas diferentes tipologias existentes na literatura, o que não significa que não estejam todos eles subentendidos nos discursos das professoras, e daí que tenham sido descortinados por inferência.

O trabalho realizado revelou estarmos perante não uma teoria pessoal, mas de teorias pessoais, tantas quantas as professoras, comparáveis a peças de tecido elaboradas por múltiplos e diversos fios (saberes de conteúdo ou disciplinares, de pedagogia geral ou de conhecimento pedagógico geral ou da tradição pedagógica, de conhecimento pedagógico de conteúdo), com origem em fontes teóricas e académicas, mas também em saberes próprios aprendidos e construídos pelas profissionais na sua prática quotidiana de ensinar (saberes experienciais), constituindo-se em princípios e leis ou teorias privadas, pessoais. Estes fios urdidos em contextos diferenciados e a partir de vivências diversas, no decurso de um percurso profissional e pessoal, consubstanciam, por assim dizer, a teoria pessoal de cada professora, na maior parte das vezes não explicitada e que, dada a dificuldade em a expressar, permanece tácita. É essencialmente um saber da prática, feito de "truques" e "dicas", que se partilha nos intervalos e em ocasiões não formais, mas sem expressar o "porquê" de o fazer o "porquê" do seu sucesso ("porque funciona" é muitas vezes a melhor explicação aduzida). São, fundamentalmente, saberes experienciais que evidenciam uma "racionalidade prática" (Zabalza, 1994), um "saber estratégico" ou "saber para a ação" (Van der Maren, 1995), mas que em nenhum momento revelou ir mais longe, no sentido de um saber praxeológico vinculado a uma racionalidade crítica. A *dimensão de meta-análise* (Roldão,2008) que caracteriza o conhecimento praxeológico não foi identificada no presente estudo, uma vez que no discurso justificativo das professoras não se encontrou de forma objetiva ou por inferência a menção de que o seu conhecimento resultasse de uma qualquer prática reflexiva de distância e autocrítica em relação aos saberes, especificamente, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Contudo, se não podemos responder afirmativamente, também não podemos negar a possibilidade da sua existência, se considerarmos que as referências à partilha e reflexão com as colegas de

experiências e formas de trabalhar poderão implicar o exercício reflexivo e crítico sobre aqueles saberes, seja em espaços formais, seja em espaços informais no processo de socialização profissional.

Nomeadamente, algumas docentes ligadas ao Movimento da Escola Moderna referiram refletir e comunicar a outras profissionais os seus saberes, no âmbito das ações de formação desse movimento. Todavia, desconhecemos a forma e o tipo de reflexão que acompanha esta "comunicação" e partilha de saberes: é acompanhada ou proporciona um trabalho avaliativo, mais racional, reflexivo e crítico sobre esses saberes e sua aplicação na prática docente, indiciadora de um saber praxeológico? Responder a esta pergunta só seria possível mediante um trabalho de investigação e questionamento sobre o tipo de atividades de reflexão desenvolvidas e, consequentemente, sobre o tipo de saberes partilhados e (eventualmente) conceptualizados nesses contextos.

Sublinhe-se que os resultados do estudo indiciam a existência nestas professoras de um conhecimento profissional tal como é caracterizado por Roldão (2008): um *conhecimento de natureza compósita* (agregação de diversos saberes objeto de "*transformação*" e "*modificação*" num todo único e coerente), de n*atureza analítica* (integrando saber técnico – como fazer - e saber artístico - construído na improvisação das situações), de n*atureza mobilizadora* (incorpora de forma articulada num todo complexo saberes formais, saberes experienciais, saberes técnicos) *e interrogativa* (a que a singularidade das situações educativas obriga: o questionamento permanente não apenas da prática, mas do referencial que a sustenta).

Constatou-se igualmente, no decurso do trabalho, que as professoras tinham dificuldade de exprimir, verbalizar e formalizar as explicações para a sua forma de trabalhar, revelando o carácter implícito e frequentemente tácito do saber profissional docente, identificado por diversos autores. Esta dificuldade de explicitar, abstrair e formalizar o seu conhecimento, eminentemente prático e tácito, origina também uma grande dificuldade na comunicação e circulação dos saberes pessoais dentro do grupo profissional. O facto, desde logo, limita a possibilidade e a pretensão de construção de um conhecimento de base para ensinar com origem nesse mesmo grupo, condição necessária, para alguns, da profissionalização da profissão docente.

Como é referido pelos diversos autores que abordaram o saber dos professores, este saber pessoal evidenciado pelas professoras, de forte pendor experiencial, é um saber idiossincrático, situacional e intuitivo, não conciliável com a racionalidade técnica

e o conhecimento científico, formal, o que torna difícil a sua consagração enquanto conhecimento nomotético. Estamos, acima de tudo, perante teorias implícitas que se exprimem substancialmente mais num "fazer" do que num "dizer", o que, com propriedade, leva Perrenoud (1993) a afirmar que os professores agem com base em esquemas *de ação*, de perceção e decisão parcialmente *inconscient*es, que os levam a expressar a sua profissionalidade com " 'o que são', com a sua personalidade e experiência" enriquecida ao longo do seu percurso profissional. Facto que pensamos ter sido evidenciado de forma relevante no estudo que realizámos com estas seis professoras.

Gostaríamos, ainda, de sublinhar um segundo obstáculo à formalização de um conjunto de saberes de base para ensinar, que resulta do isolamento dos professores no exercício da sua prática docente e da falta de uma cultura colaborativa que favoreça o trabalho coletivo, de partilha e de aprendizagem entre profissionais com experiências diferentes, em diferentes etapas da sua carreira e do seu desenvolvimento profissional. Este isolamento e falta de trabalho colaborativo foram percebidos durante o período de observação e permanência na escola, mas é também acentuado por algumas das professoras que, tendo passado por experiências diferentes no domínio da educação, que não apenas o trabalho em sala de aula, referiram a ausência de espaços de trabalho e de reflexão conjunta.

4.ª Questão – Como é que os saberes experienciais marcam o trabalho das professoras na sala de aula?

O estudo permitiu verificar serem as professoras detentoras de teorias profissionais pessoais que se consubstanciam num saber profissional sincrético de uma diversidade de saberes, oriundos de fontes diversas e assentes em teorias públicas, mas também em teorias privadas. Trata-se de um saber profissional, essencialmente, ligado a uma racionalidade prática, em que os saberes experienciais, ou seja, os julgamentos privados elaborados pelas professoras ao longo da sua vida profissional se constituem em verdades com peso de leis que orientam e regem a sua ação.

Subentende-se uma visão da prática de ensinar como um ato criativo, que permitiu às diferentes professoras encontrar princípios e crenças que suportem a suas decisões quanto às estratégias, atividades e recursos mais eficazes para levar os seus alunos a aprender quer se trate de conteúdos disciplinares, quer de aprendizagens

sociais. Um saber que alguns designam de *craft* (Brown & McIntyre, 1993; Rigano & Ritchie, 2007; Ruthven & Goodchild, 2008) e que não resulta, necessariamente, da teoria académica, nomeadamente, a aprendida na formação inicial que precede o início da prática profissional, como se depreende da análise das justificações apresentadas pelas professoras.

Esta racionalidade prática revelou-se de forma expressiva nas "justificações pelas crenças e convicções pessoais" dadas pelas professoras para explicar a sua ação, que demonstram a importância assumida pelos saberes da experiência na concretização da sua forma de trabalhar na sala de aula e na construção da sua profissionalidade.

5.ª Questão – Qual a relevância do saber experiencial na construção do "ser professor"?

A relevância nas teorias pessoais dos saberes experienciais está, particularmente, presente nas justificações das ações pelas crenças e convicções pessoais, mas também nas justificações atribuídas a uma autoridade formativa. A formação decorrente da experiência ganha particular relevo e exprime-se em expressões como: *porque eu acredito*, *porque eu acho, já percebi, porque facilita, já experimentei, gosto de, eu penso que, eu entendo que* e, ainda, *porque eu julgo que.* Como pudemos ver em diversos momentos do trabalho (quer nos estudos de caso, quer na triangulação da informação), a experiência enquanto fonte de formação e os saberes que daí emergem são sentidos e manifestados pelas professoras como assumindo particular importância na sua teoria sobre como ensinar. Sublinhe-se que estamos perante teorias e não teoria pessoal sobre ensinar, uma vez que estas são profundamente marcadas pela personalidade e pelas experiências vividas por cada uma das profissionais, simultaneamente a nível profissional e pessoal, e que integram o seu *habitus*. Como disposições adquiridas na e para a prática real, as teorias pessoais que integram o *habitus* permitem, enquanto matrizes de leitura (como refere Perrenoud), que as professoras encontrem as respostas e tomem as decisões mais adequadas quando confrontadas com situações imprevisíveis na sala de aula. Como tal, pensamos poder afirmar com propriedade que os resultados do estudo revelam a existência, em cada uma das professoras, de uma "teoria sobre o ensinar" justificadora da sua prática profissional na sala de aula. Este é, ainda, um "*conhecimento profissional não standard"* (Sá-Chaves, 2000), passível de ser adaptado, moldado e reconstruído em função da

diversidade das situações com que se vão confrontando ao longo da sua carreira profissional, aspeto sublinhado por diversas professoras e que marca, sem dúvida, o seu "Ser Professora".

A assunção do saber prático e pessoal validado pela experiência, encontramo-lo nas palavras das professoras quando referem a importância que assume na sua construção do "ser Professor", mas, igualmente, na expressão dos efeitos da perda de experiência com o afastamento da prática de sala de aula durante um longo período, como nos casos de Luísa e de Inês, a primeira, durante muitos anos empenhada no desenvolvimento de projetos relacionados com as TIC nas escolas, e a segunda, enquanto responsável pela biblioteca escolar.

Os resultados deste trabalho revelam, acima de tudo, a profissionalidade destas professoras do 1.º ciclo do ensino básico, a sua prática de ensinar, isto é, a profissão em ação, constituída por "formas de fazer", mobilizando na ação saberes diversos, procedimentos que se manifestam em competências, bem como a aptidão para identificar e resolver problemas em contextos marcados pela incerteza e implicando grande envolvimento pessoal (Sacristán, 1991; Altet, 2002, Perrenoud, 2002).

Estamos em presença de profissionais que, mais do que saberes, evidenciam um conjunto de competências que desenvolveram ao longo da sua vida profissional, entendida como um processo de desenvolvimento, em que os saberes aprendidos (na formação com origem em teorias públicas ou na sua prática profissional e nas suas teorias privadas) são reconhecidos como válidos quando eficazes na ação prática. Consideramos que as teorias pessoais sobre ensinar destas professoras integram um conhecimento profissional que deve, antes de mais, ser entendido como um conjunto de recursos mobilizados na prática de sala de aula e de que se socorrem para responder de forma adequada à diversidade e imprevisibilidade das situações com que se defrontam, as quais, muitas vezes, obrigam a alterar e, mesmo subverter, a planificação mais ponderada.

Perante estes resultados, pensamos fazer sentido a proposta de Perrenoud (2000) de analisar os saberes dos professores mediante a compreensão, fundamentalmente, das suas competências, uma vez que, na mobilização dos saberes na ação, as representações (saberes) e os esquemas se articulam e se complementam, possibilitando a articulação entre teoria (saber formal/teorias públicas) e prática (saber experiencial/teorias privadas). Nesta linha de análise, fazendo o exercício de associar, por inferência, as atividades observadas na sala de aula ao referencial de competências apresentado por

Perrenoud para orientar a formação contínua, podemos observar na figura P que aquelas se centravam nos seguintes domínios referidos pela ordem de importância: organizar e gerir a sala de aula; organizar e gerir situações de aprendizagem; promover a progressão das aprendizagens, envolver os alunos nas aprendizagens e no trabalho, utilizar novas tecnologias (esta apenas presente em algumas das professoras).

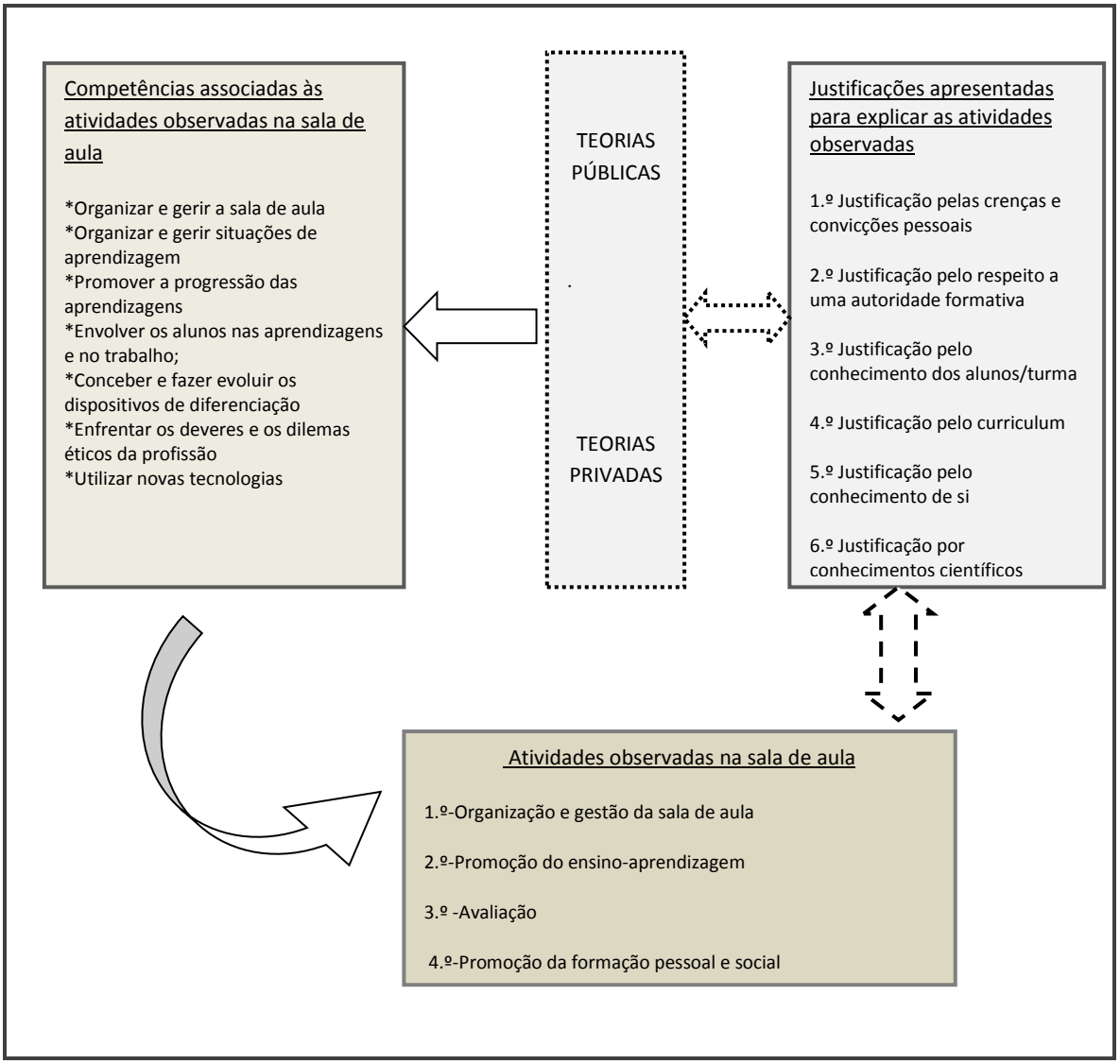


Fig. 7 – Competências associadas às atividades observadas nas salas de aula (relativo ao referencial de competências proposto por Perrenoud, 2000, 2002)

A figura 7 pretende visualizar o conjunto de competências que se podem inferir das atividades observadas no trabalho realizado na sala de aula pelas professoras, as quais mobilizam um conjunto de saberes – que, no seu discurso, as professoras justificam de diversas formas, integrando teorias públicas e privadas.

Tendo o estudo incidido no trabalho em sala de aula, as competências que se evidenciam da ação das professoras orientam-se predominantemente para a relação e trabalho naquele contexto com os alunos. Ou seja, algumas das competências mencionadas por Perrenoud no seu referencial de competências para a formação contínua de professores não se evidenciam, uma vez que remetem para a ação do professor em outros espaços que não aquele como sejam: a capacidade de ação junto dos pais com o intuito de os esclarecer e envolver na atividades escolares do seu educando; a participação ativa no espaço da escola; a cooperação com a administração da escola; a capacidade de trabalhar em equipa; o analisar de forma reflexiva e autocrítica a sua prática; o proceder à gestão do seu processo de formação contínua.

No entanto, apesar de não terem sido observadas, algumas destas competências foram detetadas nas entrevistas (iniciais e de estimulação de memória) em algumas das professoras, por exemplo, ao expressarem afirmações que evidenciavam: a existência da sua parte de uma ação reflexiva e de autocrítica sobre o que fizeram; um conhecimento de si como explicação quanto à sua forma de agir; a ausência e incapacidade de trabalhar de forma colaborativa na escola; a tomada de decisões quanto à sua formação contínua.

6.ª Questão – Que elementos surgem como relevantes para conceções e práticas de formação que estimulem a competência de produção de conhecimento praxeológico pelos futuros professores?

Em função do nosso estudo, consideramos que seria importante e frutífero enveredar por processos de formação de professores verdadeiramente sustentados numa conceção de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*) que, reconhecendo o papel do professor na construção dos saberes profissionais, permita concretizar situações de formação em que os profissionais desempenhem um papel mais ativo na construção da sua profissionalidade.

Antes de mais, o reconhecimento da existência de saberes profissionais pessoais construídos pelos docentes e a relevância do saber experiencial no conhecimento profissional das professoras releva a importância de conceber e desenvolver processos formativos que fomentem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico dos

professores, possibilitando-lhes a construção de um conhecimento praxeológico sobre o ensinar.

Tal desiderato pressupõe uma conceptualização da formação de professores nos seus diversos momentos (inicial e continua) que procure valorizar a capacidade criativa e o saber construído e a construir pelos profissionais mediante uma capacidade reflexiva e crítica. Procurar processos formativos que permitam aos futuros e atuais professores não apenas dominar a teoria, mas articulá-la com a realidade, experimentar práticas, partilhar essas experiências (dificuldades e êxitos, dúvidas e incertezas) com os seus pares, criticando o seu próprio saber e buscar novas soluções que, não estando ou podendo estar nos livros, se adequem às exigências das situações com que se vão confrontando. E, em sentido inverso, caminhar da experiência para a sua teorização.

Parece-nos, em função dos resultados obtidos no estudo, fazer sentido apostar-se em modelos de formação direcionados para uma "formação realista" (Perrenoud) ou animada por "perspetiva realista" (Khorthagen) que, dotando os futuros profissionais de competências (de um agir "apoiado em saberes"), lhes permita desenvolverem-se e afirmarem-se como profissionais competentes. Isto é, profissionais que possuem um conjunto diversificado de conhecimentos e de capacidades, flexíveis e moldáveis, que lhes possibilitem agir e tomar decisões em condições imprevisíveis de forma ajustada, assentes numa postura de reflexão crítica sobre a sua prática, atributo de uma reconhecida competência profissional (Sá-Chaves, 2002; Perrenoud, 2004). Este é, no nosso entender, um perfil de professor que assume particular urgência no contexto atual das escolas, marcadas pela diversidade social, cultural, étnica e religiosa, por assimetrias e clivagens sociais e exclusões de ordem diversa, que levam a um questionamento permanente da instituição, do seu saber, do trabalho dos docentes, lançando novos desafios aos professores, exigindo-lhes novas respostas e, cada vez mais, papéis outros que não os de meros reprodutores de saberes. Ou seja, urge formar docentes para uma profissão intrinsecamente complexa, exercida em espaços e contextos que se revelam quotidianamente incertos, contraditórios e imprevisíveis.

Este modelo de formação, que se advoga radicando numa epistemologia da prática profissional, é particularmente importante, em nosso entender, no que se refere à formação inicial para a docência, porquanto, sendo uma formação para a prática real da profissão, deve contribuir para minimizar o " choque com a realidade" sentido pelos noviços ao iniciar a sua prática profissional. Este fenómeno e o reconhecimento de uma preparação inadequada para lidar com as situações reais da sala de aula foi igualmente

reportado no presente estudo e é visível nas críticas feitas à formação inicial nesse domínio, na necessidade de uma melhor formação para o desempenho na prática, apontada pelas professoras, e nas metáforas veiculadas para expressar a forma como se sentiam no início da sua prática profissional.

Há que apostar numa formação mais consentânea com a realidade da prática docente e, idealmente, seguida de um período de indução que garanta o acompanhamento dos jovens professores nos "primeiros passos na profissão", ao contrário do que acontece ainda, atualmente, no nosso país, em que, após a formação inicial, os professores principiantes são colocados nas escolas sem qualquer estrutura de suporte sistemático, muitas vezes atribuindo-se-lhes as turmas mais difíceis, como se pôde constatar no estudo. O início da vida profissional processa-se, acima de tudo, de forma solitária, recorrendo a estratégias de sobrevivência, muitas das vezes recuperadas da "biografia institucional" (Britzman, 1988), em contradição com as aprendizagens da formação inicial, e com implicações, necessariamente, negativas na qualidade e competência do desempenho profissional e no sucesso escolar dos alunos, mas também na pessoa do noviço (autoestima, motivação e abandono da profissão).

Quando se fala em qualidade de ensino e de práticas de ensino promotoras de sucesso escolar e educativo, não podemos deixar de nos interrogar sobre os reflexos do abandono e do isolamento em que a generalidade dos jovens professores se encontram nas escolas portuguesas, por ausência de uma estrutura vocacionada para os apoiar no seu processo de aprendizagem profissional, no sucesso escolar dos alunos. Mas pensamos, também, nos professores que, vivenciando uma prática docente profissional de forte cariz individual, se confrontam com situações diversas e complexas, as quais, se fossem objeto de partilha e reflexão dentro de uma comunidade de aprendizagem, permitiriam encontrar respostas e diminuir o desgaste e o stress profissional que advêm de uma prática profissional isolada.

Uma das conclusões deste estudo aponta precisamente para a ausência de competências para o trabalho colaborativo, de partilha de experiências e de reflexão entre as professoras da escola, votando-as a um isolamento, particularmente sentido por Luísa, habituada a trabalhar em equipa durante muitos anos em projetos educativos nas escolas.

Na sequência do que tem vindo a ser dito, ressalta que o modelo de formação preconizado deve ser um modelo de formação profissional continuada, que assuma o desenvolvimento profissional como um projeto que se prolonga ao longo da carreira,

com diferentes etapas interdependentes, que poderemos identificar como: formação inicial, indução e formação contínua. Isto pressupõe, no nosso entender, não só que as escolas de formação orientem a formação dos futuros professores para um desempenho profissional mais consonante com a realidade, mas também que as escolas (do ensino básico e do secundário) assumam um papel fulcral no desenvolvimento profissional de todos os seus professores: dos professores noviços, em especial, e de todos os docentes que participam na comunidade educativa, de uma forma mais ampla, através da criação de comunidades de aprendizagem dentro do espaço escola.

A figura de "escolas como comunidades de aprendizagem" parece-nos, particularmente, adequada ao desenvolvimento de "práticas de formação realistas", porque promove a formação em contexto real, em que profissionais com experiências diferentes se envolvem em processo autoformativo, questionando e refletindo de forma crítica o seu desempenho e os saberes que lhe estão associados. Um trabalho partilhado e colaborativo impulsionador de crescimento e desenvolvimento profissional, com o objetivo último de promover a eficácia profissional docente e a qualidade do trabalho educativo com os alunos, aspetos sublinhados como fundamentais por diversos autores (Hargreaves, 1998; Raymond & Lenoir, 1998; Ball & Cohen, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Korthagen, 2010; Putnam & Borko, 2000; Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007).

Cabe, então, às escolas e aos professores um papel fundamental e decisivo na implementação de estratégias formativas fomentadoras de uma aprendizagem ao longo da vida. Neste processo, devem as instituições de ensino superior com responsabilidade na formação de professores contribuir encontrando formas de parceria e de colaboração que ajudem as escolas a desenvolver-se enquanto comunidades de aprendizagem enraizadas na prática profissional, propiciadoras de construção de um saber profissional e empenhadas na formação e desenvolvimento dos seus profissionais. Isto implica, por parte das instituições de formação, dos formadores e dos profissionais de ensino uma conceptualização adequada aos diversos saberes envolvidos na profissionalidade. Saberes complexos em si mesmos e, sobretudo, na sua arquitetura, a qual deve configurar uma profissionalidade como síntese de saberes e experiências, e não uma adição de fragmentos pouco ou nada articulados.

É, também, uma oportunidade para os académicos encontrarem pontes entre os dois mundos, académico *versus* profissional, e de se questionarem sobre a forma da investigação científica poder dar um contributo para a formação de um conhecimento

praxeológico, ainda que mantendo a mente aberta e flexível para o facto de que nem tudo se pode provar em educação. Esta é uma condição importante para a construção de percursos de profissionalização docente orientados para o desenvolvimento de competências que, tendo em conta os resultados obtidos no estudo e as reflexões a que nos conduziram, consideramos deverem ser caracterizadas pela autonomia na tomada de decisões e assentes numa profissionalidade imbuída de saberes diversos (formais e da experiência), de um conhecimento profissional aberto à atualização e construção coletiva, que privilegie o trabalho cooperativo e a constituição de escolas como organizações aprendentes. Um processo de desenvolvimento profissional em que os saberes práticos dos professores e as suas preocupações pragmáticas estejam presentes, procurando-se não apenas a aquisição de saberes, mas, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências que, estimulando o pensamento reflexivo e crítico, promovam o desenvolvimento profissional do "professor intelectual".

Face ao exposto, parece-nos particularmente relevante para a promoção e desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica nos professores o seguinte conjunto de recomendações:

- Na *formação inicial*: ao longo do percurso formativo, confrontar o futuro professor com situações e experiências diversas de prática de sala de aula (não apenas em sala de aula, mas recorrendo a estratégias diversas, como visionamento de gravações de aulas, análise de casos, dilemas e situações problemáticas) que o levem a encontrar respostas, a aplicar soluções e a avaliar a qualidade do seu trabalho através de uma reflexão crítica não apenas individual, mas, sobretudo, partilhada e concretizada em conjunto com outros colegas e com o professor formador (a reflexão ocorre quando pensamos nos problemas e os solucionamos); promover aprendizagens contextualizadas que proporcionem aos futuros professores dialogar e aprender com professores mais experientes; promover o trabalho colaborativo como uma característica inultrapassável da profissão do professor; desenvolver competências de investigação no futuro professor; abordar e refletir com os estudantes-professores a problemática inerente à profissão docente e ao trabalho do professor (as certezas e incertezas, a imprevisibilidade, etc.); e fomentar o reconhecimento de que aprender a ser professor não se esgota na formação inicial, mas que é um processo de

desenvolvimento profissional pelo qual se é responsável e em que há o dever de se empenhar de forma ativa.

- Nas *escolas*: criar comunidades aprendentes que promovam a dinamização de culturas colaborativas e a implementação de práticas reflexivas dos professores na identificação e resolução dos seus problemas comuns, e que levem à produção de novos saberes. Uma prática que deve ser assumida como fazendo parte dos deveres profissionais.

- Nas *instituições de formação*: avaliar as conceções de formação que as animam e, se necessário, proceder à respetiva reconceptualização, bem como desenvolver formas de parceria e colaboração com as escolas e os profissionais no sentido de coadjuvar e capacitar os professores para e na prática investigativa sobre a sua ação.

Gostaríamos ainda de sublinhar que, para além da mais-valia obtida com os resultados e reflexões proporcionadas pelo presente trabalho, desenvolvido formalmente ao longo de cinco anos, mas realmente ao longo de três anos, o mesmo significou, em termos pessoais, uma experiência rica em aprendizagens com implicações nas dimensões de investigadora e de formadora.

Este trabalho de investigação qualitativa, que se constrói num processo de avaliação e reavaliação dos procedimentos e das decisões tomadas para ultrapassar constrangimentos e obstáculos contextuais, organizacionais e pessoais (da investigadora e das professoras), constituiu, sem dúvida, um espaço e um tempo de crescimento e desenvolvimento pessoal. Contribuiu para o desenvolvimento de competências de investigação e o questionamento reflexivo a ela associado sobre a realidade estudada e, ainda, para um conhecimento efetivo do trabalho atual das professoras do 1.º ciclo nas suas escolas e nas suas salas, decorrente da profunda imersão no contexto sala de aula. Enriqueceu-nos, também, pelas vivências informais fora do espaço sala de aula, nos lanches da manhã, escutando as conversas, os desabafos e os conselhos partilhados entre professoras sobre a Escola, a educação escolar e as dificuldades com os alunos, que concorreram, sem dúvida, para a nossa compreensão do universo profissional dessas profissionais. Não fizemos o registo deste tipo de situações, deliberadamente, não só porque nos pretendíamos focar no espaço sala de aula, mas porque assumimos esses

"encontros" e interações como espaços e momentos para cultivar a relação e a confiança entre a investigadora e as professoras.

Apesar de reconhecer os contributos deste estudo, não podemos deixar de referir algumas das suas limitações. Estamos, antes de mais, perante um estudo limitado a um pequeno número de sujeitos, que acederam a nele participar, pelo que os resultados devem ser interpretados com prudência, evitando cair em extrapolações ou em generalizações abusivas, o que, aliás, o tipo de estudo e metodologia adotada não permitem. Outra limitação prende-se com o facto de ter decorrido num período de tempo muito curto e marcado, ao longo de todo o processo, por um esforço constante para que as professoras ultrapassassem a desconfiança e o receio de estarem a ser avaliadas por alguém que, estando na condição de investigadora, mas exercendo funções numa instituição de formação de professores, era passível de ser encarada como "supervisora".

Ao terminar a apresentação do estudo, sublinhamos a ideia de que falar em formação para a docência é, sem dúvida, falar numa formação para uma profissão complexa, pela diversidade e imprevisibilidade que caracterizam as situações educativas. Neste sentido, a formação de professores deve ter como princípio basilar que o aprender a ser professor é, fundamentalmente, um processo dinâmico que se inicia com a formação inicial e se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, da história de vida dos protagonistas e das suas singularidades pessoais. Como tal, o modelo ideal de formação não é o que assenta num conjunto de princípios e regras que definem o que é ser um "bom professor", mas aquele que dê conta da complexidade da profissão docente, proporcionando aos futuros profissionais e aos que se encontram em exercício, por um lado, o desenvolvimento de competências que conduzam, em contextos colaborativos, ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, possibilitando o incremento de novos saberes; por outro, o fomento, nos futuros profissionais, da noção de uma formação inacabada, que se constrói no decurso da vida profissional e que consubstancia num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

BIBLIOGRAFIA

Adler, P. & Adler, P. (1998). Observational techniques. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londo: Sage.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Ed. Pedagogo.

Almeida, P.C.A. (s.d.). A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT08/gt08278int.doc - acedido em abril de 2011.

Altet, M. (2002). *Análise das práticas dos professores e das situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Alves, F.C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de pedagogia.* Ano 36 (nº 1,2,3): 77-87.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: EDUCA.

Anderson, G.; Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (1-2): 12-21.

Angrosino, M.; Pérez, K.M. (2003). Rethinking Observation. From method to contex. In Dezin, N. & Collin, Y. (Ed.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials.* London: Sage

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Ball, D. L.; Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (eds.) (1999). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. in Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Britzman, A. (1988). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*. Vol. 56 (4): 388 – 409.

Boavida, J.; Amado, J. (2006). *Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um corpo de pesquisa. *Educação & Sociedade*. Vol. 22, nº 74.

Borges, M.L. (2008). "Teachers' Knwoledge, professionalism and teacher education: some reflections". *5th Global Conference - The Idea of Education*, de 8 a 10 de Maio, Budapeste.

Borges, M.L. (2009). Os Projectos de Cooperação Internacional na promoção da politica europeia para a formação de professores: o projecto IGNATIUS. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Junho.

Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une theorie de la pratique. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2001). Razões práticas. Sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information*. London: Sage

Bourdoncle, R. (1994). La professionalisation des enseignants. European Journal of Teacher Education. 17 (1-2): 13-24.

Brown & McIntyre (1993) *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.

Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.

Calderhead, J. (1987). Introduction. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 7, nº 5/6: 531 – 535.

Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers'thinking to te Professional development of teachers. In Day, C.; Calderhead, J.; Denicolo, P. (org.) (1993). *Research on teacher thinking: understanding professional development.* Bristol: Falmer Press, 11 -18.

Caria, Telmo. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCTC.

Carter, K. (1990). Teachers´ knowledge and learning to teach. In HOUSTON, W.R. (Ed.)(1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators.* London: McMillan Publishing Company.

Carter, K.; Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge strucutures and comprehension processes. in Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Clark, C.; Yinger, R. (1987). Teacher planning. in Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18, nº 8: 947 – 967.

Clemente, M. & Ramírez. (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching & teacher education.* Nº 24: 1244-1258.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationship of Knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. Nº 24: 249 – 305.

Connelly, M.; Clandinin, D. & He, M. F. (1997). Teachers's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*. Vol.13, Nº 7: 665-674.

Correia, J.A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores.* Porto: Edições ASA.

Crowe, E. (2008). Teaching as a profession. A bridget too far? In In Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S.; McIntyre, D.J. (Eds.). (2008). *Handbook on Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. (3td Edition). New York: Routledge: 989-999.

Darling-Hammond, L. McLaugghlin, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession. Policy problems and prospects. in Darling-Hammond, L.; Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice.* San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong leraning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers'work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*. Nº 9: 243-260.

Day, C.; Flores, A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from empirical study in Portugal and in England. European *Journal of Teacher Education*. Vol 30, nº 3: 249 – 265.

Dezin, N.KK; Lincoln, Y.S. (Eds.).(1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (1998) Entering the field of qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage

Develay, M. (2004). "Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão". In ADão, A.; Martins, E. (2004). *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.

Díaz, P. M. (2001). Aprendizage y desarrollo profesional de los professores. in Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La function docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
Domingo, J.C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.

Driel, J.V.; Beijaard, Verloop, N. (2001).Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 38, nº 2: 137 – 158.

Eisner, E. (1996). Is the "art of teaching" a metaphor? In Kompf, M.; Bond, W.R.; Dworet, D. & Boak, R. (1996). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge*. London: Falmer Press.

Elbaz, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação. Identidade eDesenvolvimento Profissional dos Professores*, XI, 2, pp. 21-33.

Elliot, J. (1993). Professional education and the ideia of a pratical educational science. In Elliot, J. (Ed.). (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
Erickson, (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (ed) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillian Publishing Company.

Esteves, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M.M. (2007). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Atas do IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e atores*. Universidade da Madeira.

Esteves, M. (2009). Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 8: 37-48. Consultado em 10/4/2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.* Lisboa: INIC.

Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In Nóvoa, A. & Popkewitz, T.S. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.

Estrela, M.T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX: 301 – 309.

Estrela, M.T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Porto: Afrontamento: 581 – 591.

Estrela, M. T. (2003). Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas (21): 9-20.

Estrela, M.T. *et al.* (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Evans, L. (2007). Professsionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 56, nº 1: 20 – 38.

Evertson e Green (1986). Observation as inquiry and method. In Wittrock, M. (ed) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillian Publishing Company.

Feiman-Nemser, & Floden (1986). The cultures of teaching. In Wittrock, M.C. (Ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan: 505 – 526.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. in Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem professional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições pedagogo.

Freeman, D. (1991). "To make the tacit explicit": teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching & teacher education*. Vol. 7, nº 5/6: 439-454.

Garcia, M.(1992). Como conocen los profesores la matéria que enseñam: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenudo. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas especificas en la formación del professorado, Santiago de Compostela; España: 6 – 10. www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo

García, C.M. (1992). A formação de professores: novas peerspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

García, C. M. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La function docente*. Madrid: Editorial Síntesis

Gasibirege, S. (1998). La qualification et la profissionnalisation des enseignants. À la recherché de strategies de pensée et dáctions pour leur valorization sociale. In Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.

Gauthier, C. *et al*. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuis – RS: Ed. INIJUI.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Lisboa: Celta.

Gómez, P. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In In Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docentes – Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nº 8: 26 – 35.

Górriz, I.L. (2004). Investigación educative: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Ramos, E. L.V. (Ed.). (2004). Investigación y prática en la educación de personas adultas. Valencia: Nau Libres, pág. 61.

Grimmet, P.; Dagenais, D.; D'Amico, L.; Jacquet, M.; Ilieva, R. (2008). The contrasting discourses in the Professional lives of educators in Vancouver, Canada. *Journal of Educational Change.* Nº 9: 101-121.

Gravani, M. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? Teaching and Teacher Education. Nº 24: 649 – 659.

Grossman, P.L. (1990). Teachers' knwoledge. In Anderson, L. W. (1995). *International Encyclopedia of teacher and teacher education*. Cambridge: Cambridge University press.

Guba, E. (1998). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In Sacristán & Perez (eds). *La enseñanza: su teoria y su prática*. Madrid: Akal.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.

Greenwalt, K. (2008). Through the camera's eye: a phenomenological analysis of teacher subjectivity. *Teaching and Teacher Education.* (24) : 387-399.

Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre educação. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.).(2001). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: EDUCA.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and Professional learning. *Teachers and teaching: History and practice*. Vol. 6, Nº 2: 151- 182.

Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années, Volume XXIX, n. 1, printemps. *Revue Virtuelle*. Disponível em: <http://www.acelf.ca/revue>. Acesso em: 30, março, 2003.

Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In Adão, A.; Martins, E. (2004*). Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers's emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education.* Nº 21: 967 -983.

Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: a paradox. In Gordon, P. (Ed.). *Is teaching a profession?.* London: University of London.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Janesick, V. (1998) .The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolatry and meaning. In DENZIN, N.K.& LINCOLN, Y. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage: 35..

Keys, P. (2007). A knowledge filter moldel for observing and facilitating change in teachers' beliefs. *Journal of Educacional Change*. Nº 8: 41-60.

Koc, Y.; Peker, D.; Osmanoglu; A. (2009). Supporting teacher Professional developement throught online video case study discussions: an assemblage of preservice and inservice teachers and the case study. In *Teaching and Teacher Education* (2009). 25: 1158-1168.

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Nº 20: 77-90.

Korthagen, F. (2005). Practice, theory and person in lifelong professional learning. In Beijaard, D.; Meijer, P.; Morine-Dershimer, G. e Tillma, H. (2005). *Teacher Development in Changing Conditions.* The Netherlands: Springer.

Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*. 26: 98-106.

Korthagen, F.; Loughran, J.; Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*. 22: 1020-1041.

Lather, P. (2001). Validity as an incitement to discourse: qualitative research and the crisis of legitimation. In Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of Research on teaching.*

Laursen, P.F. (2007). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. (paper presented at ISATT Conference, Brock Unkiversity, July) http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf

Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d' Organisation.

Le Boterf, G. (2000).*Construer les competences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d' Organisation.

Lefebvre, B. (1988). La Recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In Estrela, A.; Nóvoa, A.; Rodrigues, A.; Falcão, E. e Pinto, P. R. (1988). *La Methodologie de Recherche en Education*. Actes do Colloque Internacional da AIPELF. Lisbonne: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa.

Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 8: 37-48. Consultado em 10/4/2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage

Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). The only generalization is: there is no generalization. In Gomm, R.; Hammersley, M.; Foster, P. (Eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal.* Vol. 29, nº6: 861-878.

Lüdke, M. & Boing, L.A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. Vol. 25, nº 89: 1159 – 1180.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 8: 7- 22.

Marland, P.W. (1995). Implicit theories of teaching. In Anderson, L. W. (1995). *International Encyclopedia of teacher and teacher education*. Cambridge: Cambridge University press.

Matos, M, (2003). Dos saberes das práticas na profissionalidade docente. *Seminário de Sociologia da Educação – Competências, sistemas de formação e saberes*. Associação Portuguesa de Sociologia. Universidade de Aveiro (texto policopiado).

Mayer, A. et al. (Ed.) (2000). *Méthodes de recherché en intervention sociale*. Paris: Gaeton Morin.

Meijer, P. C.; Verloop, N.; Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers 'practical knowledge: an attempet to increase internal validity. *Quality & Quantity*. Nº 36: 145-167.

Mesa, Lourdes M. (2001). La construcción del conocimiento en la ensenanza. In Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La function docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, saviors scientifiques et saviors d'action en education. In Barbier, J. M. (Org.). (1996*). Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Milles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.

Monteiro, A.M.F.C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade.* Vol. 22, nº 74.

Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.

Moles, A. (1995). *As ciências do impreciso*. Porto: Afrontamento.

Munby,H.; Russel, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of Research on teaching*. Washington: American Educational Research Association: 877 – 904.

Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. in Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem professional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação,* 41 (1): 63-76.

Nóvoa, A. (1991b). Os professores: em busca da autonomia perdida? *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Porto: Afrontamento: 521 – 530.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In Tardif, C.;Lessard, C. (2008). *O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Editora Vozes: 217-233

O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of Professional development. Elliot, J. (Ed.). (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. in Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem professional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia: Open University Press.

Paquay, L. (1994). Vers un referential des competences professionelles de l'enseignant?. *Recherche et Formation*. Nº 15: 7 – 38

Paquay, L. & Wagner, N.C. (1998). Competences professionelles privilégiées dans les stages et en video-formation. In Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, p. (Eds.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Paris: De Boeck.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Perrenoud, P. (1992). Former les maîtres primaries à l'unuiversité: modernization anodine ou pas decisive vers la professionnalisatio? (texto plicopiado)

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence decider dans l'incertitude.* Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1998). Le travail sur l´habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, p. (Eds.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Paris: De Boeck.

Perrenoud, P. (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio*. *Revista Pedagógica*. Nº 11: 15 – 19. Acedido em Abril de 2020.

Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner: agir dans l'urgence, decider dans l'incértitude. Savoirs et competences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2000). 10 *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. *Texte de Conférence au Congrès de l'ensignement universitaire et de l'inovation.* Girona**.** Acedido em Fevereiro de 2010. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html

Perrenoud, P. & Thurler, M. (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed.

Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In Day, C.; Calderhead, J.; Denicolo, P. (Eds.).(1993). *Research on teaching thinking. Understanding professional development*. London: Falmer Press, pág. 19.

Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professors: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Puentes, R. V.; Aquino, O. & Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. *Revista Educar*. Nº 34: 169 – 184.
http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/AnPdfRed.jsp?iCve=155013365010

Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers & teaching*. Vol. II, pp. 1223-1296).

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to to say about research on teacher learning?. Educational Researcher. Vol.29 : 4 - 15. *Webpage citation: http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-01/putnam02.htm*

Ralha-Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDINE*: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Nº 1: 31 – 40

Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do Ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor*. Dissertação de Doutoramento: Universidade de Aveiro.

Raymond, D.; Leonoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiales. Une problématique divergente et complexe. In Raymond, D.; Lenoir, Y. (Éds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Les changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris: DeBoeck.

Rigano, D. & Ritchie, S. (2007). Learning the craft: a student teacher's story. Asia-Pacific Journal of Teacher education. Vol. 27, nº 2: 127 – 140.

Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Org.) (2001). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: EDUCA.

Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.

Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em liberdade: a identidade pe(er)dida com as novas exigências curriculares. In Adão, A.; Martins, E. (2004*). Os Professores: Identidade (RE) construídas.* Lisboa: Ed.Lusófonas

Roldão, M.C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Universidade do Minho, Nº 13.

Ruthven, K. & Goodchild, S. (2008). Linking researching with teaching. Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In English, L.D. (ed.) (2008). *Handbook of International Research in Mathematics Education.* New York: Routledge.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.

Sacristán, J.G. (1991). A Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.

Sanches, M. F. (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In Adão, A.; Martins, E. (2004*). Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.

Sanches, M.F.; Jacinto, M. (2004). "Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista Investigar em Educação.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Junho, nº 3, 129 – 233.

Santana, M.R. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In Adão, A.; Martins, E. (2004*). Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.

Santos, B.S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.

Shwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Dezin, N.K; Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Shulman, L. (1986). Those who under stand: knowledge growth in teaching. In Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass: 189-215.

Shulman, L. (2005) Conocimiento y ensenanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado*. *Revista de Currículum y formación del professorado*, 9,2: 1- 30. http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html

Shulman, L.; Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal Curriculum Studies*. Vol. 36, nº 2: 257 – 271.

Silva, M.L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In Estrela, M.T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Simão, A. M. V., A. (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.). (2001*). A investigação em educação: métodos e técnicas.* Lisboa: EDUCA.

Stake, R. (1994). Case Studies. In Dezin, N.K; Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of QualitativeResearch*. London: Sage.

Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In Gomm, R.; Hammersley, M.; Foster, P. (Eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.

Star, J. R. & Strickland, S. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematic teacher education.* 11: 107 – 125.

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7: 221-258.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teachers' educators. *Teaching & teacher education.* Vol. 7, nº 3: 263-268.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13: 5-24.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, M. & Gauthier, C. (1998). L'enseignat comme "acteur rationnel": quelle ratonalité, quell savoir, quell jugement? In Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, p. (Eds.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Paris: De Boeck.

Tardif, M.; Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formação dos Professores e contextos sociais*. Porto: Rés.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petropólis: Editora Vozes.

Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficulties de la diffusion de la recherché entre les millieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*. Vol. 38, nº 4: 87 – 107.

Taylor, S.; Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons.

Thompson & Zeuli, (1999). The frame and the tapestry: standards-based reform and the Professional developement in DarlingHammond & Sykes, G. (1999).Teaching as learning profession. Handobook of policy and practice. San Fransisco: Jossey-Bass.

Tuckman, B. (2000*). Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thurler, M. (2008). O desenvolvimento professional dos professors: novos paradigmas, novas práticas. In Perrenoud, P. & Thurler, M. (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed.

Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In HOUSTON, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators.* London: McMillan Publishing Company.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

Van Der Maren, J.M., (1995). *Méthodes de recherché pour l´éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Vescio, V.; Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impacto of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education.* 24: 80 – 91.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature.* Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO (www.unesco.org/iiep)

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 99. In Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Zeichner, K.; Tabachnick, B.R.; Densmore, K. (1987). Individual, institucional, and culture influences on the development of teachers' craft knowledge. in Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Wilson, S. M.; Shulman, L.; Richert, A. (1987). '150 different ways'of knowing: representations of knowledge in teaching. in Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis and interpretation*. London: SAGE.

Woods, P. (1996). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

YIN, R. K. (2003). Estudo de caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Yinger, R. (1988). Investigácion sobre el conocimie nto y pensamiento de los professores. in Villar, Angulo. (Ed.). (1988). *Conocimiento, creencias y teorias de los professores*. Alcoy: Ed. Marfil.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.