

## TORNAR-SE PROFESSORA NO ENSINO SUPERIOR

**CECÍLIA GALVÃO**

*Centro de Investigação em Educação  
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*

**SOFIA FREIRE**

*Instituto Superior D. Afonso III, Loulé*

### INTRODUÇÃO

Começar a ensinar traz associado um conjunto de incertezas, medos e expectativas que exigem ao jovem professor jogar com os saberes académicos adquiridos anteriormente, ao mesmo tempo que integra novos conhecimentos, de natureza prática e contextual, e é nesse jogo que vai alcançando a segurança necessária para se sentir professor. Na maior parte dos casos não há com quem discutir, a profissão desenvolve-se numa perspectiva de interioridade e as dúvidas resolvem-se naturalmente ou bloqueiam-se na necessidade de novas exigências.

O presente artigo baseia-se numa investigação realizada por duas professoras, uma experiente e outra principiante, durante o primeiro ano em que esta deu aulas no ensino superior. A professora principiante colaborou durante o primeiro semestre com a professora experiente na disciplina de Pedagogia e no segundo semestre foi responsável pela cadeira de Psicologia da Educação, disciplinas dos cursos de licenciatura em ensino da Biologia/Geologia, Física/Química e Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Este estudo teve como principais objectivos compreender como é que o pensamento e a prática estão inter-relacionados e como é que estes podem explicar o processo de construção do conhecimento profissional. Para além disso, sendo uma investigação-acção, teve ainda como objectivo estimular a reflexão da professora principiante como forma de promover o seu desenvolvimento profissional.

Neste artigo, optou-se por apresentar três histórias, ilustrativas do desenvolvimento profissional da professora principiante, extraídas do diário que esta foi escrevendo ao longo dos dois semestres de aulas. Cada episódio tem associada a respectiva análise, recriando-se o processo de discussão-reflexão que teve lugar ao longo do estudo. Um olhar retrospectivo, só agora possível, completa essa análise, pondo em evidência as aprendizagens recíprocas.

### CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Deixámos para trás uma época caracterizada pela racionalidade científica, a estabilidade, o controlo, a segurança e a capacidade de antecipação. Hargreaves (1994/1998) define algumas características de uma sociedade pós-moderna, em que a mudança constante e rápida, a insegurança e a incerteza são as dominantes. Este movimento está, inevitavelmente, a colocar novos desafios aos professores e à educação em geral:

Em primeiro lugar, à medida que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos (...)

Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação (...). Em terceiro lugar, com o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em

quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores, assim como a base de conhecimentos que o justifica, são constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade. (p.4)

Face a um cenário de grande mudança, a formação de professores assente em modelos transmissivos e de racionalidade técnica não tem muito sentido. Em vez disso, uma formação que estimula a capacidade reflexiva, que incentiva os estudantes para professores a questionarem e a procurarem respostas tanto na teoria como na prática, está mais em consonância com uma sociedade que muda. Será da maior importância, como diz Griffin (1999), os professores “serem capazes de compreender uma variedade de maneiras de simultaneamente pensar sobre e agir antes, durante e depois de se envolverem no ensino.” (p.13)

A ideia de que os profissionais são indivíduos vocacionados para resolver problemas de uma forma instrumental, sabendo escolher os melhores meios técnicos para responder de forma adequada e eficaz às diferentes situações, está hoje ultrapassada. Com as grandes mudanças, nomeadamente a nível da organização do trabalho, as *profissões maiores* (Glazer, 1974, em Schön, 1988) passaram a ser, cada vez mais, confrontadas com grandes *zonas de prática indeterminada*, caracterizadas pela incerteza, idiossincrasia e conflito de valores. Para lidar com estas *zonas de prática indeterminada* não chega, de acordo com este autor, o conhecimento teórico obtido através da formação académica. O conhecimento construído na acção torna-se essencial para lidar com situações imprevistas, incertas ou novas, bem como a reflexão acerca da acção. É este reflectir sobre a acção que vai permitir que os professores construam as suas próprias teorias práticas, o seu próprio conhecimento na acção, à medida “que reflecte sobre a sua própria experiência.” (Zeichner, 1993, p.17)

Vários autores se têm debruçado sobre a importância da reflexividade, tendo como alvo os professores do ensino básico e secundário. Raramente se põe em causa o ensino superior, esquecendo-nos que falar de formação implica analisar os próprios modelos e que nas práticas profissionais se perpetuam, muitas vezes, os modelos que se viveram como alunos, sem questionamento. Ramsden (1994) chama a atenção para o facto das grandes mudanças que estão a ocorrer na sociedade ocidental colocarem novas exigências também ao ensino superior. O professor universitário tem que ser um profissional que reflecte sobre as suas práticas e o seu efeito sobre os alunos. Só deste modo poderá formar jovens reflexivos, interessados, que questionam o mundo que os rodeia, de acordo com as novas concepções que adquiriram durante a sua formação académica. A formação de jovens

professores não dispensará a investigação sobre questões insuficientemente exploradas (Meirieu, 1996) como a relação entre as aprendizagens cognitivas e a socialização, as condições que favorecem a transferência dos conhecimentos, os obstáculos de todas as ordens que interditam o acesso ao saber, as modalidades de uma verdadeira interacção entre pares, a gestão do tempo, mas também do material e da arquitectura escolar, as modalidades de uma verdadeira formação pedagógica dos professores. Numa perspectiva interaccionista, a socialização do jovem professor é vista como a inter-relação entre escolha e constrangimento, entre factores individuais e institucionais, em que acção e pensamento se interpenetram. Toda a sua formação académica, assim como as concepções que foi desenvolvendo enquanto aluno, os modelos que foi escolhendo e rejeitando numa socialização antecipatória (Musgrave, 1984), têm um papel importante na formação da sua identidade como profissional que se vai confrontando com os mundos que encontra na escola.

Para Zabalza (1994), a acção e pensamento do professor constituem duas estruturas independentes, mas que estão relacionadas entre si de uma forma recíproca. O novo conhecimento funciona como um contexto, com base no qual a realidade é interpretada, determinando o aparecimento de um tipo de acção. Por outro lado, cada acção fornece ao indivíduo novo conhecimento, que o orienta nas suas reflexões e pensamentos. O diário reflexivo sobre aulas constitui um óptimo instrumento para aceder ao pensamento e acção dos seus autores (professores). É que, como refere, “o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (...) Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.” (p. 95)

O estudo de professores principiantes parece constituir um domínio de investigação importante. Mas pensar a formação com os jovens professores, através das suas experiências, do modo como equacionam a realidade, como contam e reflectem sobre o que lhes acontece é ir ainda mais longe. Sabe-se que é durante um período de início de profissão que muitas das crenças e acções vão ser desenvolvidas, mantendo-se ao longo da carreira docente (Brown & Borko, 1992; Bullough, 1997). Por outro lado, “este é um período de tensões e aprendizagens intensivos, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, para além de terem que conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.” (Marcelo, 1998, p. 54) O profissional e a pessoa interligam-se e projectam-se nas acções, influenciando-se reciprocamente. Pegando nas palavras de Bullough (1998),

“no ensino o meio é a mensagem, e a mensagem é quem e o quê é o professor, um complexo ser humano, uma pessoa tentando dar sentido à sua vida, ao mesmo tempo que ajuda outros a construir o seu próprio caminho.” (p. 24) Ou ainda, “o *self* é uma configuração narrativa ... uma história em desenvolvimento.” (id.) Com esta história damos sentido às experiências que vamos vivendo. Ela constitui a base da acção quer na aula quer em qualquer outro lado. Assim, para investigar acontecimentos em educação, do ponto de vista de quem os vive, o recurso a formas narrativas é fundamental, ainda mais se se quer compreender melhor como é que alguém se torna professor. Ao contarem as suas experiências, os professores principiantes pensam mais profundamente acerca do que está a acontecer e procuram caminhos alternativos de estarem com os outros. Este tipo de pensamento a que Van Manem (citado por Bullough, 1998) chama *raciocínio narrativo*, joga um papel central na formação da identidade e no desenvolvimento profissional do jovem professor. O estudo das histórias dos professores permite a reconstrução do significado contido nas acções e os professores não só trazem para a aula uma história pessoal que dá sentido às suas acções, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo.

O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal (Galvão, 1998). As explicações contêm crenças e valores, assim como acções de referência e, na narrativa, os assuntos são contextualizados e analisados, mais tarde, de uma forma personalizada, dando aos acontecimentos um significado situacional.

## METODOLOGIA

Constituíram objecto de estudo desta investigação, os principais problemas sentidos pela professora principiante durante o seu primeiro ano de experiência profissional e as estratégias utilizadas para lidar com essas dificuldades.

Recorreu-se a um processo narrativo, oral e escrito, para recolher e analisar os dados. Os instrumentos utilizados para os recolher foram os seguintes:

- um diário descritivo/reflexivo escrito pela professora principiante;
- sessões de discussão entre a professora experiente e a professora principiante, sobre acontecimentos da aula;
- entrevistas informais à professora principiante com o objectivo de identificar e reflectir sobre diversos problemas relacionados com o ensino, os alunos e o seu desenvolvimento pessoal.

O diário foi o recurso fundamental de investigação para aceder ao pensamento da professora principiante,

considerando-se, como Zabalza (1994), quatro dimensões da narração: o recurso descritivo, o recurso de reflexão, o carácter expressivo e referencial e o carácter histórico e longitudinal. A reflexão, componente fundamental dos diários de professores, pelo diálogo que se estabelece consigo próprio, projecta-se em duas vertentes complementares, a referencial e a expressiva. A primeira significa que a reflexão se exerce sobre o objecto narrado, a planificação, a turma, as características dos alunos. A segunda diz respeito à reflexão sobre si mesmo, como sujeito narrador, actor e protagonista dos factos descritos, com emoções e sentimentos.

A dimensão histórica e longitudinal dos diários coloca a acção numa sequência narrativa, em que se evidenciam os segmentos temporais, com análise própria e evolutiva dos acontecimentos.

Os diários de professores situam-se na problemática do interaccionismo simbólico e da pragmática comunicacional. O contexto conceptual e metodológico em que se desenvolvem inscreve-se numa perspectiva qualitativa e interpretativa, constituindo documentos pessoais de exploração de pensamento e de acção. Ao tornar-se na expressão das suas preocupações pessoais e profissionais, o diário permite a passagem de uma posição protectora do jovem professor para uma passagem exploratória em relação à investigação sobre o seu processo de ensino. Palmer (1992, citado em Cordeiro Alves, 1999), de acordo com o resultado de um estudo com 31 professores, refere que o desenvolvimento profissional é notório através do que é narrado, constituindo o diário um recurso pedagógico eficiente, e um instrumento de avaliação válido. Contar as suas próprias experiências, as suas histórias, é entendido, hoje em dia, por diversos autores da educação, como um poderoso instrumento de formação de professores. Diz Bullough (1998) que escrever sobre a vida, nas suas formas mais diversas, fornece meios poderosos para construir vidas futuras, para determinar quem é que nós somos, onde é que encaixamos no esquema geral e onde é que queremos ir.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O processo é o resultado fundamental desta investigação. A interacção e reflexão conjuntas, expressas ao longo do diário, dão conta dos vários momentos com maior significado na evolução da professora principiante. Foram identificados três períodos distintos de desenvolvimento profissional. Serão apresentadas, neste artigo, três histórias, cada uma das quais é ilustrativa de um desses períodos. Contudo, antes de se passar à descrição mais pormenorizada dos dados, procurar-se-á apresentar a professora principiante (S), tendo em conta a sua escolha vocacional e o modo como entrou na profissão.

A escolha de “tornar-se professora” não foi uma escolha

intencional, no sentido de ter sido pensada e amadurecida. Foi uma opção completamente casual. De acordo com palavras de S:

Apesar da minha mãe ser professora e, logo, a realidade escolar sempre ter sido um assunto familiar, nunca me imaginei a dar aulas. Não que não achasse a realidade escolar e a educação um assunto apaixonante. Lembro-me de ouvir atentamente algumas das situações que a minha mãe relatava, alguns casos e histórias de vida. Lembro-me de lhe colocar questões, pensar em soluções e de reflectir sobre o significado dessas experiências. Inclusive, lembro-me de discutir filmes relacionados com a escola (...) Para além disso, tenho uma grande paixão pela adolescência e pelos adolescentes.

Assim, embora S nunca tenha pensado em tornar-se professora, por razões essencialmente ligadas à sua forma de ser (*É que me considero uma pessoa tímida, muito insegura e com "medo" de grupos e de grandes multidões*), a profissão de professor foi sempre encarada de uma forma bastante positiva:

Uma profissão bastante complexa, mas aliciante que levanta inúmeras questões e reflexões; uma profissão muito especial pelo contacto privilegiado com os jovens, a sua problemática e o seu mundo.

A oportunidade de ensinar no Departamento de Educação surgiu repentinamente, tendo S encarado essa situação como um desafio. Tal como já foi referido, o seu crescimento profissional faz-se ao longo de três períodos distintos, que serão apresentados em seguida.

#### 1º PERÍODO

Este período, que vai desde o primeiro encontro com a professora responsável pela disciplina até ao primeiro dia de aulas sozinha, é caracterizado também por três momentos. No primeiro momento, S contacta com a professora responsável (C) e com a matéria.

Importa aqui referir que S iniciou a profissão de um modo muito peculiar, pois iria ter um contacto privilegiado com a professora experiente, com a qual se tinha identificado e estabelecido uma relação de muita seguridade:

Entretanto conheci C — a professora com quem eu ia colaborar. Adorei o programa, mas mais do que isso, a forma como ela me descreveu que costumavam ser as suas aulas. Identifiquei-me com a dinâmica e a relação com os alunos — era assim que eu imaginava que devia

ser um bom professor.

No segundo momento, que consiste na preparação das aulas, S encara esta situação como um desafio pessoal, valorizando o desenvolvimento intelectual que esta nova experiência lhe iria proporcionar. Escrever, em conjunto, um programa, começar a gerir, embora que teoricamente, o tempo e os conteúdos, numa antecipação da sua realidade como professora, conferiu a este momento uma intencionalidade profissional extremamente forte.

As suas concepções sobre a profissão são muito baseadas na análise da sua experiência passada, nas aprendizagens que fez e que quer transmitir aos alunos:

Eu acho que com o mestrado eu desenvolvi a minha capacidade crítica, de análise e de síntese. Numa perspectiva cognitivista, acho que arranjei os instrumentos para estudar com eficácia, para aprender facilmente . . . E penso que isso ainda aumentou mais o meu prazer de estudar e de aprender novas coisas . . . E isso eu nunca aprendi nem na escola secundária nem no ensino superior . . . Nenhum dos assuntos é integrado, não nos era permitido desenvolver ideias próprias sobre os temas . . . Por outro lado, era uma seca estudar para aqueles exames: decorar para depois despejar e esquecer tudo.

Esta sua concepção de ensino/aprendizagem — através da análise e reflexão crítica, causa-lhe dúvidas e levanta-lhe inúmeras questões. Estas dúvidas surgem, provavelmente, pelo seu conhecimento não se basear em conhecimento científico, nem em leituras feitas, mas, sobretudo, na sua experiência, naquilo que não quer ver repetido.

Mas é na primeira aula — terceiro momento — que todos os medos surgem. Estes medos estão muito ligados à forma como S percebe a turma, como uma multidão. Mas S faz também a sua primeira descoberta — a multidão não passa afinal de um conjunto de indivíduos, com os quais é mais fácil lidar:

Gostei muito deles [dos alunos] enquanto pessoas, desde o primeiro minuto. É que eles são isso mesmo, não são alunos, são pessoas!

Eu acho que a apresentação inicial teve o dom especial de os transformar em pessoas e, provavelmente, de nos transformar a nós professoras também em pessoas, mas também teve outro aspecto essencial. Eu deixei de ver os alunos como uma massa amorfa, como umas feras, e comecei a vê-los como indivíduos diferentes. E isso ajuda imenso a acalmar. . .

Estes medos se, por um lado, estão muito ligados ao modo de perceber a turma, estão também muito ligados à indefinição do papel de professora. Esta indefinição, concretizada na sua relação com os alunos (*O que é que é esperado de um professor? Como é que ele se deve comportar com os alunos?*) é bastante marcada ao longo de todo o primeiro semestre e geradora de grandes dúvidas. Para a desmistificação de um medo inicial perfeitamente legítimo, dada a sua inexperiência, contribuiu a aula de apresentação, como S refere na segunda citação do diário, em que cada aluno e cada professora falaram um pouco de si como pessoas, de expectativas, gostos e passatempos, estabelecendo-se um clima de grande cumplicidade e descontração.

Durante este período, S faz uma nova descoberta, de que as aulas podem ser interactivas e muito diferentes das que experimentou durante a sua vida de estudante. Faz esta descoberta na primeira aula que dá sozinha. A história que se segue vem ilustrar este ponto.

#### **História 1: A primeira aula sozinha**

Na segunda aula da turma T1 (da tarde), C mandou dizer que não podia ir – já eu estava na aula com os alunos todos à minha frente. O meu coração caiu-me aos pés. É certo que eu tinha preparado a aula, mas... e se qualquer coisa corresse mal e se os alunos me perguntassem algo que eu não soubesse responder? Se C estivesse eu poderia sempre ser “salva”. E se eu não tivesse matéria para a aula toda? E se eles não participassem como eu queria que o fizessem? E se eu me esquecesse da matéria? Sei lá...

O que é certo é que me veio uma força interior, respirei fundo e pensei: “Bem, chegou a altura. Vamos lá”. A aula correu lindamente – claro está, no meu ponto de vista. Senti um enorme prazer em estar a discutir com os alunos, em mostrar-lhes novas perspectivas, em pô-los a pensar e a descobrir coisas novas. Saí da aula tão contente. Adorei dar aulas!

Nesta história identificam-se quatro momentos distintos que fazem com que a narrativa cresça do medo para a alegria. O primeiro momento, relacionado com a situação inesperada de ter de gerir a aula sozinha, caracteriza-se por uma sequência de dúvidas antecipando problemas, e é gerador de angústia típica de um professor em início de carreira. O segundo momento caracteriza-se pelo sentido de responsabilidade que se sobrepõe ao medo e a faz avançar no desempenho do seu papel. O terceiro momento corresponde ao desenrolar da aula e ao modo como toma iniciativas e a conduz. É o dar-se conta que uma aula pode proporcionar prazer associado ao assumir

do papel de professora. Discutir com os alunos e mostrar-lhes novas perspectivas tem implícito o poder de gerir o espaço, a matéria e o tempo. Foi a descoberta do poder do professor na sala de aula. O quarto momento diz respeito à análise que faz da aula. Sente que correu bem, que foi capaz e o medo inicial ficou bem para trás. Esta história revelou-se um momento crucial de evolução pessoal. S, na discussão subsequente, realçou bem o facto de ter de ir buscar em si algo que pensava não existir, a capacidade de enfrentar os alunos, de modo a ser aceite por eles, quer do ponto de vista relacional, quer cientificamente. Consegue entender-se, para além do que é dito, a segurança que uma preparação anterior da aula lhe deu. O ter gerido o programa em conjunto, o ter discutido estratégias e metodologias de aula, o ter escolhido materiais, constituiu, talvez, a razão da força interior de que fala e que, aliada ao sentido de responsabilidade profissional, a fez avançar no seu novo papel de professora autónoma. Entre o primeiro momento e o último desta história, há uma professora diferente. Há um ganho qualitativo, um crescimento à medida da auto confiança que foi vencendo a ansiedade inicial. Da expectativa relativamente a si própria e ao modo como iria gerir a situação (*O coração caiu-me aos pés*) até à avaliação do seu procedimento (*Adorei dar aulas!*) está toda uma realidade complexa a que foi capaz de dar múltiplas respostas. Sente-se a inevitabilidade do crescimento pessoal feita de novas aprendizagens do seu novo papel profissional.

#### **2º PERÍODO**

Este segundo período é marcado pelo contacto com a matéria, com as novas reflexões e aprendizagens que esta lhe proporciona:

Então entrei numa nova fase: andava obcecada com os livros, com as leituras, com o querer saber mais e mais...

[Quer] ensinar novas coisas, fazê-los [os alunos] “crescer”, desenvolverem-se. O meu grande lema era: ter impacto (não eu, mas as ideias e as informações por mim transmitidas). Impacto para pô-los a pensar.

O conteúdo que está a ensinar tem uma influência importante em S que começa, então, a reflectir sobre aquilo que deve ser o ensino e o papel do professor. Esta concepção é, no entanto, ainda, muito baseada na análise da sua experiência passada, como aluna, nas aprendizagens que fez e que quer transmitir aos alunos. É nesta fase, também, que S começa a aperceber-se da relação que existe entre a teoria e a prática, que o pensamento dos autores, com significado no mundo que vai descobrindo, pode ser utilizado na sua prática

da sala de aula.

A história que se optou por apresentar vem exactamente demonstrar este aspecto — a terceira descoberta feita por S, de acordo com a qual a teoria e a prática não funcionam em mundos distintos, podem estar relacionadas. Esta é uma

história sobre uma situação de indisciplina e foi extremamente importante pelo desenvolvimento profissional que a reflexão acerca dessa situação provocou.

Esta história ilustra, em diferentes momentos da narração, um processo de crescimento profissional que se faz por

### **História 2: Um caso de indisciplina**

O outro episódio não o consegui resolver sozinha — penso que se passou numa altura em que eu me estava a sentir extremamente insegura, com inúmeras dúvidas sobre a minha capacidade de ensinar e com imensas dúvidas acerca daquilo que os alunos estavam a aprender! Foi graças a C que consegui encarar este episódio de outra maneira. E penso que isso foi determinante em toda a minha experiência. Foi uma aula com a turma da tarde. Uma aula que era dada por mim e por C — igual àquela que tínhamos dado de manhã e que tinha corrido muito bem. O caso que escolhi para apresentar à tarde foi, no entanto, diferente. (*Isto foi outra aprendizagem: porquê dar textos diferentes, se posso aproveitar as ideias e a experiência de uma aula para a outra? Não foi muito inteligente da minha parte!*).

Nessa altura era eu que estava a conduzir a aula, que consistiu basicamente na leitura de um caso e na sua discussão. Os alunos leram o caso, discutiram-no em pequenos grupos e depois foi o intervalo. C disse-me para eu começar a discutir o caso com a turma depois do intervalo, pois ela iria demorar-se um pouco mais. E assim foi. Só que os alunos não corresponderam às minhas expectativas e isso coincidiu com o facto de C não estar presente. Pensei logo que tinha que ver comigo. Não participavam, estavam distraídos, desinteressados. Eu, então, estava aflitíssima! As minhas pernas tremiam. Até me pus atrás da cadeira para os alunos não me verem a tremer. Procurei não lhes mostrar o nervosismo e desdramatizar a situação, brincando com eles e perguntando o que é que lhes tinha acontecido no intervalo. Mas nada. A mesma atitude. Às tantas, umas alunas desataram a rir e, claro está, pegaram o riso à turma toda. Eu também procurei rir e, a brincar, perguntei o que é que eles tinham bebido no intervalo. Entretanto, milagrosamente, chegou C!

Disse-lhe que os alunos não tinham gostado muito do caso e que estavam muito distraídos. (Tive a preocupação de não ser acusatória, nem dar a ideia de estar a fazer queixinhas; simplesmente comentei, ou situei C). C começou então a dissecar o caso e desbloqueou a situação, ao trazer à superfície o que os alunos pensavam (não concordavam com o caso e a discussão que se gerou foi muito boa).

Eu senti-me tão triste, mas tão triste! Foi a pior aula que eu tive. Eu gostava imenso destes alunos, estava na minha fase da “obsessão pelo saber”, andava envolidíssima com as turmas, só falava dos alunos e do prazer que tinha em dar aulas! E depois acontece isto. Senti-me posta em causa, “não querida”, rejeitada. Pensei, estou eu aqui a envolver-me com as aulas e com os alunos, mas este envolvimento não é correspondido, eles estão-se “nas tintas” para as aulas, para aquilo que eu dou ou que planeio fazer e eu estou a fazer figura de parva! Pensei que nunca mais queria dar aulas. Acho que quando a aula chegou finalmente ao fim, eu não consegui esconder a minha expressão de mágoa e tristeza. Pensei que a partir de agora tinha que adoptar uma posição mais fria, mais distante, menos envolvida, porque decididamente não era isso que os alunos queriam. Pensei que tinha que arranjar uma “capa”, mostrar-me menos e às minhas emoções, ou seja, ir para a aula, dar matéria, com uma ar sério e ir embora e não pensar mais nas aulas, nas estratégias, etc.

É por isso é que eu digo que esta experiência poderia ter tido um impacto bastante negativo na minha postura como professora, caso não tivesse conseguido dar a volta. Foi em conversa com C que lhe expliquei o que tinha sucedido, que lhe contei que me tinha sentido gozada. Eu acho que a intervenção de C foi definitiva. No sentido de eu procurar um outro significado para este episódio, não procurar relacioná-lo comigo enquanto pessoa, procurar analisá-lo como pretendendo comunicar algo, nomeadamente que não gostaram do caso. E foi isso que eu fiz. Claro que fui nervosíssima para a aula seguinte — que correu normalmente e que permitiu desfazer as minhas crenças “recém-formadas”. Voltei novamente a sentir um enorme prazer nas aulas. A grande conclusão que eu tirei — e que já tinha aprendido teoricamente na psicologia — é que os comportamentos (indisciplinados) podem apenas querer significar algo, que não tem a ver comigo, mas com a situação ou com a relação, mas nunca comigo enquanto pessoa.

avanços e recuos, de acordo com as dúvidas e o prazer que se vai sentindo ao desempenhar a profissão. Nada é transposto de um momento para o outro e há inúmeros factores que condicionam a imagem que um professor vai tendo dele próprio. O início deste episódio parece contradizer um sentido positivo de ganho de confiança e de afirmação pessoal. Vem, no entanto, comprovar estudos já realizados por outros investigadores de que o crescimento profissional não se realiza de um modo sequencial e contínuo, é feito de sentimentos contraditórios, de saltos para a frente e recuos momentâneos. É num desses momentos que se encontra S, preocupada em descobrir o sentido da sua acção como professora, com dúvidas sobre o alcance do seu papel. Esse estado teve, certamente, bastante influência no desenrolar de toda a acção.

São de realçar as expressões sublinhadas pela professora principiante, que orientam uma análise possível. A primeira expressão sublinhada põe em evidência a causa que considera directamente responsável pelo acontecimento, a ausência de C. É, novamente, o ter de desempenhar, de facto, o seu papel, mas se agora a angústia prévia a esse desempenho já desapareceu, são as expectativas não cumpridas e a dificuldade em lidar com o imprevisto que se sobrepõem. Ao sublinhar os alunos protagonistas da acção, S pretende mostrar que o facto de terem sido estes alunos e não outros teve uma influência maior no modo como se sentiu, pelo que já tinha alcançado em termos relacionais, pelo prazer em ensinar que noutras aulas estes alunos lhe proporcionaram. A terceira expressão sublinhada põe em evidência uma nova aprendizagem, a descoberta de que teoria e prática estão relacionadas, tal como se pode ver na avaliação que faz deste episódio. Sabia teoricamente das suas leituras, mas a integração na prática é difícil, e foi preciso alguém chamar-lhe a atenção para o facto. A quarta e a quinta palavras sublinhadas dão ênfase aos dois aspectos explicativos do acontecimento, relacionados com a aprendizagem anterior. A reflexão em conjunto sobre o que se tinha passado na aula ajudou a desviar a atenção de si enquanto agente, para a situação e a análise desta.

Esta história vem, além disso, demonstrar mais dois aspectos. Em primeiro lugar, a importância da co-reflexão e do apoio de uma professora experiente. Muitas vezes os acontecimentos têm uma força bloqueadora da reflexão que se pode vir a fazer, podendo gerar círculos de incerteza que não deixam o professor descentrar-se o suficiente para ter uma visão mais externa, de acordo com diversas perspectivas. É a validação de comportamentos através de uma falsa reflexão. A orientação dessa reflexão conferiu-lhe a liberdade de olhar para a situação, integrando todos os aspectos de análise e não apenas os que a fechavam num argumento de culpabilização. Em segundo lugar, é ilustrativa de uma etapa de um professor em desenvolvimento profissional. É

extremamente comum um professor principiante ter medo de que os alunos deixem de gostar dele, daí, por vezes, o medo de criar uma atitude afirmativa limitadora de indisciplina. O salto para uma incapacidade pessoal e um baixo sentido de eficácia parece simples. Criar um sentimento de culpa é a consequência inevitável, constituindo, no entanto, um fardo pesado para o professor principiante. Foi este sentimento que se tornou preponderante na análise prévia de S, antes da discussão com C. Todo o desenrolar da narrativa aponta para um sentido oposto, fruto de um intercâmbio conseguido e de uma reflexão pessoal orientada para a compreensão dos factos e das emoções envolvidas. É ainda de sublinhar a aprendizagem que este episódio proporcionou à professora experiente, chamando a atenção para o facto de, numa situação de formação, a desigualdade que a experiência proporciona poder ser esmagadora da auto-estima do professor em início de carreira. É preciso estar atento a todos os pormenores, fazendo com que a cooperação não se transforme em confronto com heróis e vencidos. O diálogo, a reflexão partilhada, a análise das situações em conjunto ajudam a entender melhor as diferentes perspectivas e a ultrapassar situações nem sempre perceptíveis à primeira vista.

### 3º PERÍODO

O segundo semestre parece corresponder a uma terceira fase, uma fase de construção da sua própria teoria pessoal, na qual S procura integrar a sua experiência passada e o conhecimento científico que foi adquirindo ao longo do primeiro semestre. Para além disso, continua a construir o seu conhecimento profissional com base naquilo que vai observando, nas suas interacções e reflexões acerca das aulas e dos alunos. As próprias análises que faz acerca da experiência parecem ser mais elaboradas e complexas. O diário passou a ser menos descritivo, aula a aula, característico do início da sua experiência profissional, para passar a ser mais reflexivo após as acções, por vezes, não havendo uma sequência temporal definida, mas acontecimentos enquadrados num contexto geral, rico de interacções estabelecidas e sentimentos bem analisados.

A terceira história vem, com efeito, mostrar uma professora mais madura e mais segura no seu papel de professora, que consegue reflectir sobre os acontecimentos à medida que estes se desenrolam. Este aspecto encontra-se no tempo do verbo utilizado para relatar a última parte do caso. S conta esta parte da história no presente, reflectindo sobre os acontecimentos, à medida que estes se vão desenvolvendo ou revelando, apesar de terem acontecido no passado. Trata-se do recriar da história, interpretada e transmitida com um significado mais profundo. Estabelece um diálogo consigo

própria, procurando despoletar as respostas que a ajudam a orientar-se melhor.

### **História 3: Qual a melhor estratégia?**

Todas as minhas tentativas de pô-los a falar em grupo, a pensar, a intervirm saíam (e continuam a sair) frustradas e eu frustrada ficava. Na antepenúltima aula, as coisas correram bastante mal: todas as minhas tentativas de manter um diálogo com eles não deram em nada, de estabelecer uma relação mais próxima também não. Para além disso, o diálogo que se estabeleceu na turma gerou uma grande tensão e atrito entre os diferentes membros. Pensei que nunca mais iria pô-los a intervir ao nível da turma, mas sim em pequenos grupos – os mesmos grupos de sempre, pois aí as interações corriam de uma forma normal e havia uma discussão saudável. Na aula seguinte comuniquei-lhes a minha decisão. Ficaram todos muito espantados e alguns, eu diria, mesmo desiludidos. Eu penso que disse isso com uma certa tristeza, uma certa desilusão: era eu que não tinha conseguido criar uma determinada dinâmica! Só sei que a partir daí, ou talvez a partir da aula seguinte (a partir da última aula) houve uma mudança nalguns desses alunos. Alguns deles vieram falar comigo no fim das aulas, a pedir-me ajuda para os seus trabalhos – coisa que nunca tinha acontecido. Na aula, vi que eles se esforçavam para intervir, para interagir comigo e com os outros elementos da turma. Senti uma certa frustração de parte a parte – acho que não estamos a conseguir comunicar... Acho que não nos percebemos – eles aquilo que eu pretendo e defendo, eu a suas atitudes e posturas. Para além disso, não me senti agredida como das outras vezes.

Com base nestas novas observações, coloquei uma outra hipótese: se calhar este é um tipo de comunicação a que eles não estão habituados, de que não têm experiência. Eu estou-lhes a pedir uma coisa que se calhar eles não sabem dar, porque nunca aprenderam, e eles não conseguem perceber exactamente aquilo que lhes estou a pedir, exactamente porque nunca viveram isso. É uma hipótese muito arrojada, mas se calhar é mais saudável; pelo menos, a meus olhos, dá-me mais poder de manobra. É arrojada porque não acredito que isto se passe com todos os elementos da turma, mas se calhar os comportamentos de uns acabam por influenciar os dos outros e se calhar são aqueles que têm mais força! Eu penso que isto poderia explicar a minha frustração e a frustração que senti nos alunos, na última aula.

Neste período, há, claramente, uma cisão entre o primeiro e o segundo semestre, sendo que essa cisão parece ter que ver, exactamente, com o acréscimo de segurança, não só quanto ao seu papel de professora, como também quanto ao seu conhecimento. Assim, passa a explicar as suas opções estratégicas e as suas técnicas de ensino com base, não na sua experiência e naquilo que não gostaria de ver repetido, mas naquilo que pretende para os seus alunos, de acordo com as suas concepções de ensino e de aprendizagem:

Eu acho que [as aulas] devem ser participadas, que os alunos devem falar, reflectir, confrontar ideias e opiniões. Isto exactamente porque acho fundamental desenvolver um sentido crítico e a capacidade e o gosto por reflectir, questionar e questionar-se. Isto tem que ver com a minha concepção de aprendizagem (...) Eu acho que (...) aprender é mudar. Para mudar não basta ouvir passivamente as teorias, decorá-las e “despejá-las” no exame...

Ora, o meu papel enquanto professora, então, não passará apenas por criar situações de aprendizagem — tal como discussão de textos, filmes, casos — mas também por acrescentar valor a essas discussões.

Esta perspectiva, que questiona a sua experiência enquanto aluna de um ensino tradicional, levanta-lhe outras interrogações e põe-na perante situações dilemáticas. O dilema que se optou por apresentar, neste ponto, vem exactamente ilustrar este aspecto.

### **Dilema: A questão da aprendizagem**

Eu acho que pode haver ensino sem aprendizagem, embora não perceba muito bem como. Será que é lícito dizer que estive a ensinar, se não houve aprendizagem nos alunos? Claro que a aprendizagem, tal como a vou “medir”, depende de critérios que eu estabeleço e, claro está, os alunos podem ter aprendido coisas diferentes daquelas que eu “medi”. Logo, torna-se extremamente difícil saber se houve aprendizagem, porque pode haver mil e uma aprendizagens diferentes. Mas aí, eu posso sempre, no final das aulas, perguntar aos alunos o que é que eles aprenderam?

O dilema é parte integrante da terceira história, constituindo a conclusão da professora relativamente ao desenrolar da própria reflexão. Começa com uma descrição dos factos que são responsáveis pelo desencadear de dúvidas e por tentar encontrar explicações e estratégias de resolução. Não fica pela explicação, pretende superar os acontecimentos.

Já não está preocupada por uma situação imediata, mas integra essa situação numa preocupação mais ampla, tentando discutir conceitos abstractos a partir da sua realidade de prática. O conhecimento experiencial que revela, ao analisar este caso de desinteresse e desinvestimento dos alunos, não a desmotiva, funciona como um desafio. Há aqui um nível de análise diferente da reflexão encontrada nas histórias anteriores. Já não colocou o problema a um nível pessoal (*já não me senti agredida como das outras vezes*), mas não deixou de sentir alguma responsabilidade por não conseguir desencadear a dinâmica de aprendizagem que lhe parece melhor. Tentou analisar o caso de acordo com a sua perspectiva de professora, mas não deixou de olhar para a provável perspectiva dos alunos. E aconteceu qualquer coisa de muito interessante. Não culpou os alunos, identificou as possibilidades — a dinâmica de discussão em pequenos grupos — e tomou uma atitude de acordo com essa observação. A consequência da acção veio evidenciar-se, do seu ponto de vista, no interesse demonstrado pelos alunos em situações concretas (pedido de ajuda para a realização dos trabalhos), o que ocasionou nova análise e nova conjectura.

Todo este processo culminou na sua própria dúvida relativamente ao significado de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, do seu próprio papel como professora. Abalou algumas certezas que lhe parecia ter alcançado, mas agora sem angústias de afirmação, antes como desafiadoras de uma nova atitude profissional, atenta aos seus alunos, às suas diferenças e necessidades. Há uma evolução nítida no modo como encara a profissão, ficando realçado o significado dialéctico do processo de ensinar e de aprender no dilema que coloca a si própria.

## CONCLUSÃO

Este estudo pôs em evidência três ideias que constituem linhas de discussão desta conclusão. A primeira (1) diz respeito à entrada no mundo profissional, à especificidade de se começar a ensinar com múltiplos problemas associados. A segunda (2) vem acrescentar valor à importância da narrativa, neste caso com uma perspectiva fortemente autobiográfica, defendida por numerosos autores, como meio de reflexão e comunicação. A terceira ideia (3) dá sentido às outras duas e refere-se à cooperação em situação de classe como base de formação, conjugada pela reflexão partilhada de acontecimentos e problemas.

(1) Ao falar-se de desenvolvimento profissional dos professores é inevitável pensar-se numa sequência linear, marcada por interesses e dúvidas que caracterizam determinados momentos, fruto de leituras de casos que se tocam em aspectos fundamentais. No

entanto, é na diferença individual que se põem em evidência especificidades e se contradiz essa linearidade. Tal como Bullough (1998) defende, esta investigação mostrou que o desenvolvimento profissional desta professora em início de carreira foi marcado por momentos de incerteza e de ganho de conhecimento que estiveram relacionados não com uma sequencialidade marcada no tempo (como se houvesse uma evolução natural independente dos acontecimentos), mas com a intensidade das vivências e pelos imprevistos analisados e reflectidos em conjunto. Há, ao longo do diário, ou melhor, dos diários, porque aqui sim, encontramos uma evolução linear, provavelmente relacionada com a necessidade de aproximação da narrativa aos acontecimentos, uma imensidade de episódios reflectindo situações diferentes, não directamente proporcionais a uma idealizada complexidade crescente. Avanços e recuos no modo de encarar a profissão e o seu papel são uma constante, aliados a um ganho de segurança proveniente do conhecimento experiencial que vai adquirindo. Se o vencer o medo da situação de aula e dos alunos caracteriza uma fase inicial, as dúvidas quanto à competência profissional e à capacidade de resolução dos problemas não se relacionam com esse estágio, podendo existir numa fase, aparentemente, mais avançada. É o caso de situações de desinvestimento dos alunos que lhe levantam interrogações quanto à sua acção, causando uma desilusão aparente, mas uma análise mais cuidada revela que essa frustração proporciona uma reflexão sobre a acção, desencadeadora de novas atitudes, como defendem Schön (1988) e Zeichner (1993), consequência de discussão conjunta com um interlocutor, neste caso, uma colega mais experiente em quem confia do ponto de vista intelectual e pessoal. Outro aspecto que emerge do estudo é a confirmação do peso que as experiências vividas durante a escolaridade têm para a criação de concepções que marcam os primeiros tempos de profissão. Essas concepções podem orientar o trabalho de professor, por passagem à prática de uma forma contínua, constituindo modelos que se implementam, ou perspectivando expectativas ideais, por vezes não visualizadas de uma forma clara e só entendidas quando a prática as contradiz.

(2) A narrativa tem um efeito libertador e vai ajudando à construção da sua filosofia pessoal, de acordo com a perspectiva de Clandinin e Connelly (1994). A biografia que se foi construindo tem um sentido de futuro como se ficasse em aberto o que ainda não foi

dito, à espera de novos acontecimentos que ajudem a explicar os que já ocorreram. Como diz Ayer (1998), a biografia diz respeito a paixão e compromisso, prescrição e escolha, liberdade e responsabilidade, indivíduo e multidão, agora e então, vida e morte. Ler biografia pode-nos ajudar a localizar, ler biografia em conjunto pode introduzir um poderoso incentivo de comunidade. E foi esse sentido de compreensão que a biografia lida e discutida em conjunto proporcionou às duas professoras. A biografia, tal como esta investigação veio mostrar, pode ser apropriada a professores e alunos que pretendam ser professores. "Pode proporcionar uma janela para numerosos assuntos e disciplinas, abrir uma dúzia de portas, apontar milhares de pontos de entrada a questionamento e estudos. Pode, além disso, evidenciar a complexidade, o poder, a maravilha idiossincrática do ensino. A biografia de professores mostra-nos momentos de transcendência, de grandeza, vividos no dia a dia de uma sala de aula." (Ayer, 1998, p. 238). Não é habitual, no ensino superior, dar lugar, de um modo tão profundo, ao desenvolvimento de narrativas que reflectem a vivência diária de professores e de alunos. "Alunos de pós-graduação mostram surpresa quando, nas aulas, as histórias relatando a sua experiência são válidas e validadas. Vêm na validação das suas histórias uma divergência do que normalmente é aceite pela universidade." (Clandinin e Connelly, 1998, p. 248). Ao proporcionar a esta jovem professora a oportunidade de contar a sua história, ainda mais à medida que a vai vivendo, conferiu-se crédito institucional à sua prática e ao modo como foi perspectivando o seu desenvolvimento profissional.

- (3) Este processo de co-reflectir sobre a experiência tem a enorme vantagem de abrir os horizontes, de pôr em contacto diferentes formas de se olhar e interpretar a realidade. Trata-se de um processo em espiral, através do qual o próprio significado atribuído à experiência se alarga, pois o indivíduo deixa de olhar a realidade apenas com uma lente, mas consegue agora utilizar, pelos menos, duas lentes diferentes. Contudo, a co-reflexão só é possível num ambiente de aprendizagem específico, que permite que a teoria e a prática se aproximem. Pode criar "uma intimidade genuína, uma espécie de família entre professores e alunos [ou entre professores] explorando em conjunto a geografia humana da memória e da experiência." (Raskin, citado por Ayer, 1998, p. 238). É importante referir, ainda, que o facto deste processo não ser mediado pela avaliação formal, trouxe-lhe uma outra dinâmica que

talvez fosse diferente no caso de ter que haver uma avaliação final. Assim, neste processo de colaboração, a narrativa teve um papel central e o objectivo não era avaliar alguém, mas, como referem Clandinin e Connelly (1998) "é a educação [ou a formação] que é a meta da nossa estratégia, e não somente o contar histórias." (p. 246)

Biografia e autobiografia no ensino e na educação de futuros professores fornece múltiplos pontos de entrada e múltiplos caminhos de sucesso. Encoraja os alunos e os professores a compreenderem as suas vidas numa perspectiva mais ampla, a definir e redefinir novas direcções. Ao contar uma vida, ou recontar a vida de outrem é, em parte, um exercício de plausibilidade. Citando Coetzee (1986, em Ayer, 1998) "em cada história há um silêncio, uma palavra que não é dita" (p.243), como se algo ficasse inacabado, como se houvesse um futuro a definir, uma nova palavra, o que confere a este tipo de investigação uma prospectiva e um alcance que ultrapassa o que foi dito e recontado. Prus (1996) chama a atenção para o facto de, ao perceberem perspectivas diferentes através do contacto com os outros, e ao adquirirem estruturas de referência por aproximação das rotinas diárias, as pessoas desenvolvem a compreensão sobre o que significa ser emocional. Do mesmo modo, Denzin (1984) frisa que as emoções são experienciadas como sentimentos e sensações individuais, mas têm significado num contexto intersubjectivo. Este estudo permite-nos compreender um pouco melhor como uma situação de socialização pode ser facilitada se existirem condições em que os factores pessoais e contextuais interagem permitindo dar sentido à história individual de se tornar professor. Dentro dos factores contextuais estão os "outros" e as diferentes subjectividades que ajudam a criar perspectivas.

Esta investigação não nos fornece informação em campos de contexto diferentes para além da sala de aula, imprescindíveis para uma melhor compreensão de um processo de indução profissional. No entanto, revela-nos um processo de desenvolvimento profissional a nível do ensino superior, pondo em evidência medos, processos de aprendizagem e modos de ultrapassar obstáculos, bastante idêntico ao encontrado em outros níveis de ensino. Esta cooperação revelou-se idêntica à que deveria acontecer numa situação de estágio, em que a supervisão implica a imersão no mesmo contexto e reflexão partilhada sobre as ocorrências e os sentimentos que se vão gerando. Só assim permitiu compreender, como refere Bullough (1997), como o desenvolvimento humano desafia qualquer categorização, raramente é linear, nunca livre de conflito e frequentemente caracterizado por avanços e recuos. E à medida que pensamos nas nossas vidas e nas vidas de outros professores com quem

interagimos, vemos novas possibilidades para crescer e mudar.

## REFERÊNCIAS

- Ayer, W. (1998). I search, you search, we all search: Biography and the public voice. In C. Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 235-244). London: Garland Publishing, Inc.
- Brown, C., & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Biddle et al. (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V. (1998). Musings on life writing: Biography and case studies in teacher education. In C. Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 19-32). London: Garland Publishing, Inc.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks CA: Sage.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1998). Asking questions about telling stories. In C. Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 245-253). London: Garland Publishing, Inc.
- Cordeiro Alves, F. (1999). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiada).
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional* (Tese de doutoramento). Lisboa: APM.
- Griffin, G. (1999). Changes in teacher education: Looking to the future. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hargreaves, A. (1994/1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Marcelo, C. G. (1998). Aprender a ensinar e inserción profesional. *Aprender*, 21, 53-78.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pedagogue*. Paris: ESF Éditeur.
- Musgrave, P. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prus, R. (1996). *Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience*. New York: State University of New York Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education* (3ª ed.). London: Routledge.
- Schön, D. (1988). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.