


COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS: PARA UM REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO

MARIA INÊS MENDES



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DO BOM PROFESSOR DE
PORTUGUÊS:
PARA UM REFERENCIAL
EPISTEMOLÓGICO**

Coleção

Encontros da Língua Portuguesa
Madalena Teixeira (Coordenadora)
Inês Silva e Leonor Santos (Subcoordenadoras)

Título

Representações Sociais do “Bom Professor de Português”

Organização

Maria Inês Ferreira Mendes

Ano

2014

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-07-5

Projeto Editorial

Modal Creativity

Trabalho apresentado à Universidade da Madeira para a
obtenção do grau de mestre, sob orientação científica da
Professora Doutora Madalena Teixeira

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS: PARA UM REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO

MARIA INÊS MENDES

INDÍCE

9

Prefácio

António Pais

13

Introdução

21

Capítulo I

Aspetos da teoria das representações sociais

Conceito de representações sociais.

Natureza, estrutura e formação das representações sociais.

Funções das representações sociais e relações intergrupais.

Domínios de aplicação e metodologias de estudo das representações sociais.

39

Capítulo II

A docência como profissão

Ser professor: breve história da profissão/profissionalização.

A natureza do conhecimento docente.

Desenvolvimento profissional docente, saberes e competência(s).

85

Capítulo III

A atuação profissional docente

O “efeito professor”.

O “bom professor”.

Referenciais de competências profissionais dos docentes: uma leitura de textos normativos portugueses à luz do modelo de Léopold Paquay.

125

Capítulo IV

As representações dos professores

Representações sociais sobre o conhecimento científico.

Representações sociais sobre os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Representações sociais sobre a participação na escola e relação com a comunidade.

Representações sociais sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

187

Conclusão

195

Bibliografia

PREFÁCIO

UM ESTUDO IMPRESCINDÍVEL

A opinião dominante relativa ao exercício da profissão docente é frequentemente reduzida a um mero conjunto de características técnicas de perfil (profissionais, sociais e éticas), quase sempre associado e considerado dependente do sucesso escolar dos alunos. Parte-se do pressuposto de que na relação que se estabelece entre o exercício da profissão docente e o sucesso acadêmico dos alunos se esgotam todos os determinantes de construção de um referencial epistemológico para a definição de um perfil técnico-profissional, social e ético para o exercício da profissão docente.

Neste trabalho, a partir de uma abordagem analítico-investigativa fundamentada na Teoria das Representações Sociais, propõe-se ao leitor, através da imersão na caracterização multidimensional do papel dos Professores de Português, o desafio de ser participante ativo na construção de uma rede referencial de perfil que integre as dimensões de competências consideradas estruturantes: dimensão de competência científica, dimensão de competência técnico-didática e dimensão de competência de intervenção no sistema relacional das organizações educativas.

Esta forma de abordagem, ancorada numa forte experiência profissional da autora e no conhecimento profundo da realidade do ensino da língua portuguesa nas nossas escolas, apresenta logo na base a vantagem de ultrapassar a visão reducionista apresentada no início e de nos conseguir envolver na construção de uma rede referencial de competências que a investigação tem demonstrado ser complexa na sua génese.

O carácter eminentemente prático do trabalho transporta-nos então para uma viagem através de uma íngreme e perigosa montanha no cume da qual se enunciam as evidências de caracterização do conhecimento declarativo base para ensinar português, do conhecimento técnico-didático considerado fundamental e das condições de integração no sistema relacional das organizações educativas. Tudo isto, tendo como finalidade a construção de um referencial sólido a partir da reflexão em torno da premissa “ perfil referencial de um bom professor de português”.

Como demonstram numerosos trabalhos de investigação, a tarefa é árdua, requer coragem investigativa e investigadores experimentados e só é passível de realização com o envolvimento direto dos diferentes elementos do sistema relacional da escola. Neste particular, o envolvimento e a participação dos colaboradores na investigação - professores de português com experiência significativa de lecionação e de exercício de cargos de gestão intermédia e de supervisão, dotam o estudo de um elevado grau de clareza e especialização técnica, contribuindo em níveis significativos para o elevar da reflexão especializada acerca da temática. Professores, investigadores, supervisores, gestores escolares, estudantes e demais interessados na matéria terão a oportunidade de analisar a verdadeira génese do ensinar português, respeitando a sua dimensão específica mas dotando-a de um carácter transversal, verdadeira essência da construção das aprendizagens nas diferentes áreas do saber.

O carácter multidimensional da abordagem proposta conduz-nos, enquanto professores de português, para o fascinante mundo da análise da relação entre a epistemologia das disciplinas científicas das ciências da linguagem e a epistemologia das disciplinas curriculares a ela ligadas. Esta relação, sempre presente ao longo de todo o processo de investigação, abre novas linhas de investigação e permite o aprofundamento de aspetos teórico-práticos muito deficitários na política curricular portuguesa e na crítica da razão didática dominante no ensino do português.

Ao longo da apresentação da fundamentação teórica, dos aspetos metodológicos e dos próprios resultados da investigação, somos transportados para o estabelecer de relações científico-didatólicas na dimensão profissional que enriquecem o debate e permitem aprofundar o conhecimento que servirá de base à redefinição, tão necessária quanto urgente, dos processos de formação inicial e contínua dos professores de português.

O debate acerca dimensão da formação e do desenvolvimento profissional assume um papel de destaque, materializando-se através da apresentação de uma proposta de abordagem de dupla vertente: definição explícita de estratégias de aquisição e atualização do conhecimento profissional (científico, técnico-didático e relacional) e definição explícita de estratégias de reinvenção das formas de integração dos professores de português no sistema relacional das organizações educativas. No fundo, o que se propõe para debate é o reequacionar do perfil dos professores de português face às novas condicionantes do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na nossas escolas.

O conteúdo e as características do conhecimento científico base, as atitudes face ao conhecimento científico, o potencial de eficácia da relação técnico-didática e as atitudes e comportamentos relacionais aparecem, assim, como elementos transversais para a reflexão em torno da questão que trespassa todo o trabalho e nos é proposta como desafio de continuidade: como é o bom professor de Português?

António Pais

Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Castelo Branco

INTRODUÇÃO

A entrada no terceiro milénio fez supor grandes mudanças civilizacionais, impulsionadas por transformações rápidas em muitas áreas da vida quotidiana. Este cenário de metamorfismo anunciado foi conduzindo a que muitos autores construíssem teorias sobre a falência e hipotética extinção da escola, decorrente de uma obsolescência impossível de inverter (Toffler, s/d, 1984; Bertrand e Valois, 1994; Papert, 1994; Toffler e Toffler, 1995; Hargreaves, 1998; Morin, 2001; Fino, 2007). No entanto, e num pólo oposto, outras vezes encararam os novos tempos como uma oportunidade de revifcação das sociedades e, nessa medida, continuaram a colocar a educação num lugar de grande importância para responder aos reptos que surgirão (Campos, 2000; Carneiro, 2000; Oliveira Martins, 2000; Martins, 2003, Antunes, 2004, Carvalho, 2007, Nóvoa, 2009).

No *Relatório mundial* sobre a educação da UNESCO (1998: 16) pode ler-se:

“Quando o século actual está a chegar ao fim, a educação aparece no centro das preocupações que o futuro do mundo inspira. São os jovens de hoje que terão de confrontar-se com os desafios do próximo século: eliminar a pobreza, instaurar um desenvolvimento e uma paz duráveis. Educar os jovens para permitir-lhes vencer esses desafios é doravante um dos objectivos prioritários de todas as sociedades (...)”.

Verificamos, assim, que à escola e à profissão docente, apesar das dissonâncias, continua a atribuir-se um papel de importância incontornável na construção societal, (in) dependentemente de todas as mudanças que venham a operar-se. O relatório citado acrescenta que “As condições de ensino e de aprendizagem são um factor importante, mas a qualidade e a pertinência da educação dependem, antes de mais, dos professores” (UNESCO, idem: 63).

Embora nos pareça que a preocupação com a qualidade dos professores tenha uma forte legitimidade e o assunto se autojustifique, não podemos deixar de referenciar algumas fontes que sublinham esta relevância, como é o caso do relatório da OCDE (1992:19), onde se lê que “(...) a competência e a dedicação do corpo docente são a condição sine qua non de um ensino de qualidade”.

Também o relatório da OCDE de 2005, com o título *Le rôle crucial des enseignants. ATTIRER, FORMER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ*, releva a importância da profissão docente e focaliza-se na qualidade dos professores, para explicitar, com base num conjunto muito alargado de pesquisas, o “efeito do professor”. Aí podemos verificar a comprovação de que a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores e, embora esta dependência não seja o único fator com peso de influência a considerar, ocupa um lugar de grande destaque.

No caso do professor de Português, assunto que nos ocupa, entendemos que crescem razões que justificam esta pertinência e colocam a língua materna num lugar fundamental dos currículos de todos os graus de ensino. Referimo-nos ao carácter transversal da disciplina que, segundo Castro e Sousa (1998), tem sido espelhada nas diversas reformas educativas, sobretudo a partir de 1986, traduzindo-se numa conceção integradora, tornando-se explícita a sua presença em todos os conteúdos disciplinares e reforçando-se o seu lugar nos diversos planos de estudo. Esta ideia é também reiterada no Programa de Português do Ensino Básico (2009:12), em vigor, onde se lê que

“Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele”.

Por esta razão, Valadares (2003:31,32) atribui à disciplina o papel de “eixo central” ou “pedra basilar do currículo”.

O domínio da língua materna reafirma-se sistematicamente como uma competência vital que permite aceder ao conhecimento, mas é também, segundo Fonseca e Fonseca (1977:17 e 18),

“suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e colectiva.”

Ultrapassando o carácter instrumental do domínio da língua materna, Mendes e Teixeira (2011:18) inscrevem-na também

“num conjunto de questões de interesse nacional e social. O professor de Português é, por inerência ao cargo, um professor de cultura e a língua, a literatura e a cultura portuguesas são uma parte essencial do património real e simbólico de um povo. A língua portuguesa identifica duplamente os portugueses enquanto povo de um país chamado Portugal e enquanto elementos de uma comunidade mais alargada, unida pela lusofonia”.

Eduardo Lourenço (2008: 50) acentua ainda o carácter identitário da língua portuguesa, dizendo “Da língua como pátria”, que “nos fala sem nós mesmos sabermos de que nos fala e, falando, nos cria”.

Neste enquadramento, parece-nos muito importante procurar saber como é o “bom professor de Português”, assunto que não vimos tratado de forma direta, objetiva e sistemática, mas que está presente, muitas vezes, como um pressuposto para o desenvolvimento do ensino de uma área de conhecimento imprescindível.

Esta nossa preocupação surgiu várias vezes ao longo da carreira, como docente de Português do 3º ciclo e do ensino secundário, e que nos foi acompanhando e ganhando acuidade em vários momentos do percurso:

- enquanto professora neófitas, sensível à responsabilidade, exigências e importância do cargo na formação de alunos de diferentes idades, a par com a diversidade de tarefas a desempenhar e com o desejo de responder a um apelo interno de qualidade profissional;
- enquanto professora mais experiente e empenhada em perseguir uma vontade de desenvolvimento profissional;
- enquanto orientadora de estágio, formadora, supervisora e avaliadora da ação de candidatos ao ensino;

• enquanto profissional consciente da necessidade de identificar referenciais específicos de atuação do docente de língua materna.

A pergunta de partida para a nossa investigação – como é o “bom professor de Português”? – orientou-nos num percurso de pesquisa, que inclui um breve histórico da profissão, uma reflexão sobre as competências e a natureza do conhecimento docente, uma síntese de alguns estudos sobre o “bom professor”, uma abordagem dos referenciais da atuação docente e um estudo sobre a teoria das representações sociais. Esta teoria ofereceu-se-nos como uma possibilidade de enquadrar concetualmente os discursos e a análise de conteúdo que a nossa opção metodológica qualitativa implicava, uma vez que se configura como a legitimação de um conhecimento implícito e válido de um conjunto de atores sociais, que constroem e vivem a sua profissão, e que nos propomos explicitar.

Sendo a língua portuguesa a nossa área de atuação docente, consideramos que aceder às representações sociais dos professores sobre a forma como atua o “bom professor de Português” poderá fornecer um contributo válido para uma reflexão organizada em torno de uma prática muito importante na formação dos alunos. Trata-se de, como afirma Chizzotti (2003:228), reconhecer a “relevância do sujeito”, ou, dito de outra forma, dar lugar para a “inclusão da voz dos atores sociais”.

Este estudo não teve como ponto de partida a formulação de hipóteses para verificação, uma vez que a análise de conteúdo foi a orientação metodológica selecionada para conhecer as representações dos professores, que, tal como veremos no capítulo 1, circulam nos discursos, onde se (trans)formam, se partilham e orientam condutas. Assim, o trabalho de investigação que apresentamos foi dirigido por três objetivos: (i) aceder às representações sociais do “bom professor de Português dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário; (ii) identificar semelhanças e diferenças entre os dois grupos de docentes; (iii) propor um referencial epistemológico do “bom professor de Português”.

Os objetivos que apresentamos, suportados na fundamentação teórica sobre que apresentamos, excluem os processos de formação das representações sociais. Procuraremos aceder ao universo representacional dos colaboradores deste estudo com a consciência de que abordaremos apenas uma parte do problema que selecionámos. A teoria das representações sociais é o nosso ponto de ancoragem para legitimar os discursos dos colaboradores desta pesquisa como o resultado de uma teorização válida, a que procurare-

mos aceder através da respetiva análise, das inferências deles retiradas e de um esboço de mapeamento que tentaremos propor. Desta forma, procuraremos uma aproximação a um produto representacional que, ainda que balizado por referenciais teóricos, seja entendido como um trabalho provisório e um eventual ponto de partida para percursos heurísticos posteriores.

Se, tal como afirma Sousa (2000:16), “ Todos queremos bons professores, bons técnicos de ensino, cultos e conhecedores do que fazem e porque o fazem”; se a qualidade docente é um objetivo reiterado pelos decisores políticos, pelos organismos educativos internacionais e pelas sociedades em geral (OCDE 1992, 2005, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c; UNESCO, 2004; Ministério da Educação, 2008); se, conforme afirma Alarcão (2001: 171),

“em cada tempo e contexto, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais [do professor] não impede – antes exige – que, no tempo e no contexto em que se vive, sejamos capazes de ler [a profissão] com a clareza possível à luz do conhecimento e dos referentes disponíveis”,

afigura-se-nos, de todo, pertinente, enquadrar este estudo sobre o “bom professor de Português” na área de investigação em supervisão pedagógica. Em nosso entender, esta pertinência encontra justificação nas funções e propósitos da supervisão pedagógica (Alarcão, 1996; Moreira, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2000, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Bizarro e Moreira, 2010; Vieira, 1993, Vieira et al. 2010), que, tendo-se afastado da sua função fiscalizadora inicial, vem assumindo, cada vez mais, um papel de agência da qualidade educativa (Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2009; Alarcão e Canha, 2013). É este o sentido da investigação que apresentamos: procurar as visões, ou as representações sociais, de um conjunto de professores que, traduzindo um conhecimento erigido numa prática profissional, a par de experiências em supervisão pedagógica, forneçam um contributo para um referencial epistemológico do “bom professor de Português”. Com Sá-Chaves (2008:66) partilhamos a ideia de que “a questão epistemológica constitui um dos principais factores, que diferenciam qualitativamente o exercício da profissão”.

Ao longo do nosso texto, manteremos as aspas da expressão “bom professor de Português”, procurando preservar um espaço de abrangência concetual, na consciência de que entraremos numa zona de conceitos relativos, em que se desdobram olhares diversificados sobre a profissão ou, inclusivamente, no dizer de Vieira (2009:201), se verifica uma “inefabilidade”, que “ obriga o edu-

cador a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que (não) torna a sua acção «pedagógica»”.

O adjetivo “bom” também coloca problemas particulares de definição, uma vez que nos remete para o conceito de qualidade, sobre o qual Davok (2007:506) nos diz o seguinte:

“Os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica em uma idéia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau” (sublinhado nosso).

Apesar de toda a rede de complexidades, decorrentes, como veremos, da relatividade que a profissão docente encerra, a investigação vai procurando estes “padrões de referência” que, segundo Paquay (2012: 160) “ (...) constituent des «representations» négociées à un moment donné par certains acteurs: nulle raison donc de sacrifier les référentiels de compétences!” No entanto, prossegue Paquay (idem: 162) “les référentiels de compétences sont indispensables pour assurer un minimum de rationalité et de cohérence”. Resumindo, o nosso propósito é fornecer um contributo para a supervisão pedagógica, desocultando sentidos da especificidade do “bom professor de Português”, procurando referenciais epistemológicos de ser e agir, que contribuam para balizar a qualidade científica e pedagógica de uma área de ensino fundamental. Tal como nos dizem Alarcão e Canha (2013: 11), vivemos um tempo e num “mundo em mudança vertiginosa, mas ansioso por encontrar o sentido das transformações” e é “Nele [que] aspiramos à qualidade e eficácia das nossas ações (...)”.

Temos presente que uma investigação de natureza qualitativa, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1999:99), se direciona mais para o “particular, o subjectivo e o idiosincrático”. O nosso propósito não é conduzir uma investigação que permita obter dados generalizáveis, mas desenvolver um estudo descritivo que permita compreender significados (Arnal, Rincón e Latorre, 1992). O nosso posicionamento epistemológico aproxima-se de Lessar-Hébert, Goyette e Boutin (1990: 46), que encaram os factos sociais “não como «coisas», mas sim interpretações criadas pelos seres humanos relativamente às coisas, aos outros seres humanos e às relações entre estes últimos”.

Procuraremos que a nossa análise contribua para compreender um problema que se coloca, conscientes da existência de realidades multifacetadas que o constituem, bem como de uma variedade de opiniões e perspectivas que o nosso tema comporta e potencia.

Nos três primeiros capítulos deste livro apresentamos os suportes teóricos que permitem a compreensão da teoria das representações sociais como porta de acesso a teorias sociais implícitas; o entendimento histórico e epistemológico da profissão docente; a clarificação da rede de complexidades inerentes à atuação do professor; a necessidade de identificar referenciais de atuação docente, que, embora, tal como o termo indica, sejam redutores e traduzam parcialmente a realidade, podem constituir uma plataforma de entendimento e uma base de reflexão e compreensão dos fenómenos.

O quarto capítulo centra-se nos resultados que a nossa investigação pôde evidenciar, através da apresentação dos dados recolhidos e da análise de conteúdo feita a partir dos protocolos, que expomos, procurando estabelecer, sistematicamente, um diálogo entre as representações emergentes e a dimensão teórica que nos serve de fundamento.

I

II

III

IV

ASPETOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A vida em sociedade constitui-se com base em interações várias, numa troca permanente de objetos, conceitos e ideias, que se partilham pela existência de formas de comunicação que tornam o entendimento possível. As interações sociais vão criando zonas de entendimento consensual, que não são apenas atitudes e opiniões, mas, segundo Alves-Mazzotti (2008:21) “verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas”. São estas teorias, estas representações, que permitem a existência e a noção de pertença a um grupo e a uma identidade social.

Segundo Mannoni (1998), as representações sociais (RS) estão na base da nossa vida psíquica e são peças essenciais na constituição de uma epistemologia do senso comum. Enraizadas no centro do dispositivo social, são, simultaneamente, parte constituinte e objeto elaborado socialmente, presentes nos pensamentos, nos sentimentos, nos planos de ação ou nos referentes relacionais. Assim, podemos observar que englobam conceitos, objetos físicos ou sociais, categorias de indivíduos; estão presentes em avaliações predicativas e atributivas e modos de ser; envolvem todos os domínios do pensamento social – político, religioso, científico, mitológico, folclórico e supersticioso (Mannoni, idem).

De acordo com Seca (2010:16), as RS são informações, imagens, atitudes e crenças geradas e tornadas coletivas, em conversas do quotidiano, através da partilha por um conjunto de pessoas que, mesmo não se conhecendo entre si, as herdaram do saber coletivo. Esta partilha é feita em circunstâncias culturais e históricas, verificando-se que, em qualquer debate sobre qualquer assunto, os indivíduos presentes emitem opiniões convencidos da sua “verdade”, procurando chegar a um consenso, mesmo que, noutras circunstâncias e com outros indivíduos, elas possam ser mais ou menos postas em causa. Desta forma, o autor define-as como “um conhecimento prático numa sociedade em movimento” (tradução nossa) e afirma que “une RS renvoie à *un mode de construction* des savoirs, partagés par les individus, et à leurs *contenus* eux-mêmes organisés en systèmes ouverts d’idées”. Trata-se de um pensamento que se vai construindo com base em conhecimentos anteriores, sejam de natureza científica, do domínio da tradição, das ideologias, da religião, e numa ligação permanente com o mundo e as mudanças da vida social. Assim, as RS interligam-se umas com as outras, tornando, por vezes, difícil a sua apreensão, inscrevem-se numa lógica social em ligação com os sistemas sociais que as engendram e podem surgir na sociedade em geral, incluindo

todos os grupos. Algumas RS podem permanecer menos visíveis e outras, sobretudo as que se ligam à vida quotidiana ou correspondem a um problema vital para resolver, são mais evidentes (Seca, idem).

As RS são um objeto de estudo da Psicologia Social e, segundo Palmonari e Doise (1986), constituem um ponto de apoio sólido para o desenvolvimento desta ciência, tendo o conceito sido criado por Serge Moscovici e surgido pela primeira vez em 1961 na obra *La Psychanalyse, son image et son public*.

De acordo com Sousa (2000:126), “Nascido no seio da sociologia quando foi utilizado pela primeira vez por Émile Durkheim em 1898, o termo ‘representação’ estava ligado ao adjetivo ‘colectivo’ – a ‘representação colectiva’. Segundo Vala (1997), Moscovici reconceitualizou o termo “representação”, tentando perceber como é que uma teoria científica é entendida e assimilada pelo homem comum e, paralelamente, como é que a realidade é construída pelo homem. Este seu interesse explica-se pelo facto de, nos anos 50 do século XX, se ter assistido, no meio intelectual francês, a grandes debates sobre a psicanálise, o que deu origem à publicação de sucessivos artigos na imprensa. Vala (idem:353) diz-nos que “Em três anos (1953-1956), um total de 230 jornais e revistas não especializadas publicaram cerca de 1600 artigos sobre a psicanálise” e Jodelet (1989) explica este fenómeno pela necessidade social de reagir perante uma novidade que parecia contrariar os valores e os modelos de pensamento vigentes em diferentes grupos sociais, religiosos e políticos.

Embora Moscovici tenha partido da teoria das representações coletivas criada por Durkheim, fundou uma nova teoria assente noutros princípios. Segundo Alves-Mazzotti (2008), o pai da sociologia moderna procurava sinalizar a existência de um pensamento coletivo em relação a diversas áreas da vida em sociedade, como, por exemplo, os mitos e as ideologias, mas sem procurar uma explicação para a organização desse pensamento comum. Para além disso, encarava-as de uma forma estática, considerando os fenómenos na sua permanência e não sujeitos a multiplicidades, decorrentes, por exemplo, da rapidez da circulação de informação nas sociedades contemporâneas. Moscovici procurou a sua especificidade, afastando-se de Durkheim, criando uma conceção psicossocial de representações na medida em que as apresenta como o resultado de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade. Na época, as opiniões, atitudes e imagens eram associadas ao conceito de representação e pressupunham apenas a existência de um estímulo externo para criar a resposta do sujeito. Moscovici encara o sujeito social como o resultado de um universo interno e externo que, na sua atividade de repre-

sentação do mundo, não é passivo e apenas um recetor de estímulos que reproduz. Pelo contrário, os indivíduos constituem-se sujeitos sociais, capazes de desenvolver uma atividade representativa, porque integram a representação de determinados objetos, reconstruindo-os. É nessa reconstrução que se funda a sua afirmação de sujeito social (Alves-Mazzotti, 2008).

Tal como sucede com as opiniões, as RS funcionam como elementos que preparam o sujeito para a ação, mas, para além disso, e constituindo um traço particularizante do conceito moscoviciano, elas reconstituem o ambiente onde ocorre o comportamento do sujeito que, por sua vez, se integra numa rede social a que está vinculado (Alves-Mazzotti, idem).

Alves-Mazzotti (idem: 23) resume a ideia de Moscovici afirmando que o autor

“procura enfatizar [...] que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias colectivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos”,

para além de regularem os comportamentos e determinarem as comunicações, os valores e as ideias entre os grupos.

Jodelet (1989:32) afirma que “Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux”. Para além disso, constituem uma forma de conhecimento construído e partilhado socialmente, com um sentido prático, uma vez que permitem a construção de um universo de entendimento comum dentro de um grupo social. A mesma autora considera-as teorias espontâneas, criadas no mundo das interações sociais e definidoras de objetos partilhados, que intervêm em processos tão variados como a difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. Sendo o resultado concreto de um ato de pensamento, as RS comportam a marca do sujeito e da sua atividade, o que traduz o seu carácter interpretativo, criativo e (re)construtivo do objeto representado.

Abric (1989) afirma que a RS é o resultado de uma atividade mental determinada, simultaneamente, pelo sujeito que a constrói e pelo sistema social e ideológico no qual ele se insere e com o qual se relaciona de uma determinada maneira.

Segundo Seca (2010:89) as RS nascem nas conversas do quotidiano, em presença ou através da televisão, que “alimentent la substance de la parole”, numa espécie de “marché du discours” onde circulam os familiares, os amigos, os colegas de trabalho, mas também os jornalistas, os políticos, os cientistas e outros especialistas. É assim que aquilo que era desconhecido e distante passa a fazer parte integrante dos conhecimentos de cada indivíduo. No entanto, as RS não nascem apenas das trocas verbais. Elas têm uma representação prévia que resulta de um conjunto variado de fatores, que Seca (idem:91) identifica: “La catégorisation sociale, les rituels, la recherche de consistance ou d’explications, l’appartenance à des groupes, les concepts de pré-supposé et d’implicite en pragmatique”. Assim, as RS resultam de uma relação dialética entre as cognições, o coletivo social e os discursos.

Vala (1997) diz-nos que, para sabermos se uma representação é social precisamos de utilizar três critérios: o *critério quantitativo*, o *critério genético* e o *critério da funcionalidade*. Relativamente ao primeiro, que só por si não é suficiente uma vez que não dá informação relativamente ao processo de construção, podemos afirmar que uma representação é social porque é partilhada por um conjunto de sujeitos. O critério genético dá conta da produção da representação num coletivo, evidenciando que ela é fruto de um conjunto de interações dentro de um grupo social, numa atividade cognitiva e simbólica comuns. O critério da funcionalidade mostra que as RS são “teorias sociais práticas”, uma vez que constituem uma plataforma de ação e comunicação dentro de um grupo, criando respostas para interrogações que surgem dentro desse mesmo grupo.

Sintetizando, Vala (idem:358) afirma que

“É no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito”.

De acordo com Seca (2010:39), as RS constituem um novo paradigma em ciências sociais uma vez que estamos perante “un courant de pensée et d’un espace de structuration de savoirs”. A mesma opinião é partilhada por Alves-Mazzotti (2008:22) ao afirmar que “o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases concetuais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores”. Neste sentido, e procurando fazer um breve histórico de paradigmas de aná-

lise social, Vala (1986) diz-nos que um dos primeiros conceitos criados pelos psicólogos sociais para compreender como se constroem os objetos sociais foi o de *atitude* numa perspetiva intra-individual, entendido o homem como um sujeito processador de informação. Esta visão do homem como sujeito regulado por mecanismos externos, e que estão fora do seu controlo, encontra-se na base paradigmática da psicologia social cognitiva mais tradicional e nos dois grandes paradigmas da psicologia, a saber, o behaviourista, que entende o comportamento como o resultado de uma situação, e o freudiano, que considera sobretudo o inconsciente. A psicologia cognitiva propôs uma outra visão, reconhecendo a capacidade humana de controlo, e entendeu a ação como um movimento estratégico para alcançar objetivos. Sucederam-se, depois, outras conceções que encararam o homem como sujeito racional e capaz de processar informação (Vala, idem).

Ao introduzir o conceito de RS, Moscovici apresenta uma visão diferente do homem, que, nas palavras de Vala (idem:8)

“tanto quanto processador de informação ele é produtor de informação, de convenções e de símbolos. Esta nova perspectiva mostra ao mesmo tempo como a sociedade contribui para criar e gerir as cognições individuais e como os comportamentos são regulados por mecanismos de natureza sócio-cognitiva e sócio-emocional”.

Embora tenha sido Moscovici (1986) a criar o conceito de RS, que, segundo opinião expressa por ele próprio, na época não teve um eco muito significativo, outros autores se dedicaram ao estudo e aprofundamento da sua teoria. Conquanto a sua proposta se tenha mantido discreta por alguns anos, não faltaram autores que deram continuidade ao seu trabalho, como, por exemplo, Abric (1989), Gilly (1989), Jodelet (1989, 1990) e Doise (1992). No entanto, Moscovici situa o ano de 1978, com um artigo de Farr, para marcar o estabelecimento de uma ponte entre a sua proposta e outras subsequentes, tornando-se um conceito central em todas as ciências sociais, particularmente no estudo da inteligência artificial, onde é indispensável. Nas suas palavras (idem:35), “Le temps est venu où les gens parlent d’une ère des représentations pour caractériser la nouvelle façon de penser à laquelle les ordinateurs et leur science ont donné naissance”.

NATUREZA, ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Palmonari e Doise (1986), o conceito de representação proposto por Moscovici afastou-se do de Durkheim pelo facto de ter sido considerada a interação humana na sociedade moderna, e não nas sociedades primitivas, ou na memória coletiva de um povo, e que é suficientemente recente para não ser ainda considerada uma tradição. Deste modo, destaca-se o seu carácter dinâmico, instável, passível de rápidas transformações, numa rede de ação e comunicação humanas.

Alves-Mazzotti (2008:23) diz-nos que Moscovici identifica dois elementos constituintes da estrutura da RS e que justificam a sua natureza psicológica: a *face figurativa* e a *face simbólica*, imbricadas uma na outra de modo interdependente, de forma que “a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido corresponde uma figura”.

Os elementos representativos são integrados no nosso universo através de processos que destacam figuras e lhes atribuem sentido e, simultaneamente, duplicam sentidos através de figuras, objetivando-os e consolidando-os na correspondência que se cria entre estes elementos constituintes de uma representação. É através deste sistema psíquico que se integra um objeto exterior e distanciado, tornando-o próximo e familiar do sujeito que o apreende e o integra no seu universo interior, mas também através de conexões que se estabelecem com outros objetos já anteriormente incorporados e que o sujeito seleciona de acordo com o seu experiencial e o seu próprio universo valorativo (Alves-Mazzotti, idem).

De acordo com Jodelet (1990), que também adota os termos moscovicianos, as RS formam-se através de dois processos, que Moscovici designou por *objetivação* e *ancoragem*, ligados de forma intrínseca e sujeitos à modelação de fatores sociais.

Por *objetivação* entende-se o percurso pelo qual uma RS se torna natural, considerando a organização dos elementos que a constituem e a forma como ganham materialidade, e que envolve três etapas: a *construção seletiva*, a *esquematisação estruturante* e a *naturalização*.

Na primeira etapa, e de forma coerente com os valores de um determinado grupo social, são selecionadas informações e crenças sobre o objeto a representar. Segundo Seca (2010:69), trata-se de uma filtragem “donnant lieu à des

distorsions, des inversions, des réductions, des rajouts de certaines données et/ou à des évaluations, des éliminations, des rétentions et des suppressions d’attributs”, feita de acordo com a mundividência dos sujeitos que acolhem um novo conhecimento ou reorganizam um dado adquirido. Na segunda etapa, as informações são organizadas mediante um padrão de relações estruturadas, que Moscovici designou por *esquema* ou *nó figurativo*. De acordo com Seca (idem), é nesta fase que a representação se torna uma imagem coerente para o indivíduo e se cristaliza o processo representativo, uma vez que se materializa o conceito e se ajusta ao pensamento simplificado. Na última etapa, as informações retidas no nó figurativo tornam-se naturais uma vez que ganham materialidade, ou seja, passam a equivaler à realidade e os conceitos que eram abstratos ganham concretização através de imagens ou metáforas que os traduzem, tornando-se instrumentos de comunicação. Seca (idem:70) diz-nos que, nesta fase, as RS ganham autonomia, relativamente ao objeto que lhes deu origem, e passam a ser “*la réalité sur laquelle et à partir de quoi on agit et communique*”.

Antecedendo e sequenciando a objetivação, o processo de *ancoragem* é dialético e consiste na seleção de referenciais para construir a representação. O objeto representado é elaborado a partir de experiências e esquemas anteriores já estabelecidos, que lhe servem de ponto de apoio gerador. De acordo com Vala (1997:363),

“quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é, por definição, uma *tábua rasa*. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos que o objecto em questão vai ser pensado”.

Após a formação da RS, a *ancoragem* evidencia-se na função social da representação, uma vez que, através dela, se torna possível a expressão e a constituição de relações sociais. Segundo Seca (2010), é através da *ancoragem* que se integra o que é novo e se enraíza no universo social dos sujeitos pelo uso quotidiano. Se o processo de *objetivação* permite compreender como se forma uma representação, o processo de *ancoragem* explica os seus mecanismos de modelação e também justifica o seu uso em função dos grupos e dos respetivos objetivos, dos pensamentos e dos referenciais que os antecedem. De facto, verifica-se que ela cria um espaço para se desenrolarem ações e permite a interpretação de acontecimentos, comportamentos e grupos sociais. Neste sentido, Vala (1997:363) afirma que uma RS “é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto”. O mesmo autor aproxima o conceito de *ancoragem* do conceito de categorização, no sentido de reconhecer que uma classificação não surge por acaso,

mas de acordo com uma teoria, o que mostra que a RS é uma plataforma de criação de taxonomias. Este processo pode significar a estabilização de uma determinada imagem social, mas pode permitir também a transformação de imagens, recriando-as. Dito de outra maneira, uma representação pode formar-se a partir de outras representações e, nesse processo gerador de novas imagens, as representações anteriores sofrem mutações, tornando-se, elas próprias novas representações. Na expressão de Vala (idem:ibidem), “o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo”.

Segundo Alves-Mazzotti (2008), a natureza social social das RS, justifica-se pela existência de diferentes organizações representativas consoante os grupos, as classes sociais ou as culturas, pelo que se podem observar universos de opinião muito diferentes, assentes em três dimensões: a *atitude* – favorável ou desfavorável; a *informação* – conjunto de conhecimentos do objeto; e o *campo* de representação ou *imagem* – aspeto do objeto. Estas três dimensões permitem apreender o sentido e o conteúdo de uma RS, comparar o seu nível de estruturação dentro de um grupo e caracterizar grupos sociais, pois possibilitam a distinção entre uns e outros, através da identificação das RS partilhadas e, ainda, justificam o termo social para qualificar as representações.

Vala (1986:20) apresenta a sua justificação para o qualificativo social das representações, apontando as seguintes razões:

“as representações são sociais, não pela sua extensão, mas porque emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; e porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção”.

Jodelet (1989) considera que a elaboração de RS se liga à necessidade de construir referenciais para compreender o mundo que nos rodeia, de forma a que nos possamos ajustar a ele, identificando e encontrando soluções para os problemas que vão surgindo. Este mundo é partilhado com outros, que nos servem de ponto de apoio, quer na convergência quer na divergência, e contribuem para compreender o mundo, criar a realidade ou modificá-la. É por esta razão que as RS desempenham um papel muito importante no mundo social e na vida quotidiana de cada indivíduo, uma vez que desempenham funções socialmente indispensáveis, que, segundo Alves-Mazzotti (2008), por si só, justificam o termo que as qualifica.

Do ponto de vista epistemológico, não interessa saber se uma RS é verdadeira ou falsa, se se liga ou não com a realidade. Uma representação é, por definição, uma imagem de um objeto real, e não o objeto propriamente dito, o que nos recorda o famoso quadro de Magritte “Ceci n’est pas une pipe”, onde se sublinham visivelmente as diferenças entre a representação de uma realidade e a realidade propriamente dita. Nesta linha de ideias, Mannoni (1998: 120) afirma que

“une représentation, parce qu’elle est *représentation* est nécessairement «fausse» puisqu’elle ne dit jamais de l’objet exactement ce qu’il est, mais en même temps, elle est «vraie» en ce qu’elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes”.

FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES INTERGRUPAIS

De acordo com Cabecinhas (2004), para se compreender como se formam e como se organizam as RS é necessário considerar a dinâmica social onde se integram, uma vez que a estrutura social não é uniforme, mas sujeita a dissemelhanças decorrentes de clivagens, relações de dominação e diferenciações várias. Neste sentido, Vala (1997) afirma que há, pelo menos, dois níveis onde as diferenças se evidenciam: nas condições socioeconómicas e nos sistemas de orientação, que incluem as normas, os valores, as atitudes e as motivações dos diferentes grupos. Desta forma, as RS ocorrem num determinado grupo social e determinam-no na sua especificidade, contrapondo-o e distinguindo-o de outros. Dito de outra forma, Cabecinhas (2004:12) afirma que “se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos sociais”.

Palmonari e Doise (1986:23) dizem-nos que uma importante função das RS é a “domestication de l’étrange”, que se verifica no confronto com o que é novo e inesperado e que está na base dos processos de objetivação e ancoragem, como já foi explicado anteriormente. Na expressão de Vala (1986), trata-se de realizar uma “função de organização significativa do real”, em ligação com as funções de *explicação*, de *orientação* de *comportamentos*, de *diferenciação intergrupala* e de *criação de identidade social*.

A função de organização corresponde à criação de um símbolo ou de um modelo que possibilita o conhecimento e se articula com a função de explicação, provando que uma RS é uma teoria implícita sobre um problema e não apenas um produto da organização e tratamento de informações.

Cabecinhas (2004) diz-nos que esta é a função de seleção e que consiste em identificar conteúdos relevantes para as relações dentro do grupo social. Por outro lado, as RS são também responsáveis pelos procedimentos de antecipação presentes na interação social e, nesse sentido, fazem a ligação entre o antes e o depois. Para além disso, têm também uma função justificativa, uma vez que explicam atitudes e comportamentos, como acontece, por exemplo, nas relações de discriminação em que se atua de acordo com a imagem que se tem do outro. É neste sentido que se ligam as RS ao pensamento profético, o que justifica a sua duração na realidade social. De acordo com Seca (2010), a função de justificação revela a natureza genérica e disseminada das RS e é visível nas relações de poder, de depreciação de grupos em situação de competição ou nas relações entre maiorias e minorias. Nestes casos, contribuem para manter as diferenças de estatuto social ou de grupos, aproximando-se das noções de estereótipo ou de preconceito.

Nas palavras de Moscovici (1978:77), as RS produzem-se “exclusivamente para os processos de formação de conduta e de orientação das comunicações sociais”, uma vez que, segundo Seca (2010), se trata de um saber prático do domínio do senso comum e em permanente renovação. O mesmo autor afirma que se trata de uma necessidade sentida no coletivo, uma vez que a comunicação só se estabelece se houver a partilha de referenciais comuns atualizados. Assim, as RS respondem a uma exigência de ordem pragmática, sentida na e pela interação social, e constituem um conjunto de sistemas de saberes e categorias, que desenham um quadro coerente de informações socialmente indispensáveis. Neste sentido, Lahlou (1998), citado por Seca (2010: 75) afirma que as RS são “collections de définitions du monde et de ses parties [...] catalogues des formes possibles permettant aux sujets de s’orienter et d’agir sur son environnement [...] modes d’emploi collectif du monde”.

Outra função das RS prende-se com a produção de identidades uma vez que o seu carácter regulador permite assegurar a coesão dos grupos, através da garantia de consensos mínimos. A partilha de crenças, signos e imagens traduz o sentimento de pertença a um grupo e, segundo Seca (idem), cada sujeito tem a tendência para sobrestimar os seus referenciais, desvalorizando os de outros grupos, criando, assim, diríamos nós, uma zona de conforto, numa perceção positiva de si e da sua envolvente. Neste domínio, as RS funcionam

como reforço da identidade social e respondem à necessidade de inclusão em grupos sociais, através da escolha de condutas de conformidade. Neste sentido, Moscovici (1986) afirma que a emergência ou a alteração de uma determinada RS implica, simultaneamente, a alteração de comportamentos na dimensão individual e na dimensão coletiva.

DOMÍNIOS DE APLICAÇÃO E METODOLOGIAS DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme afirmámos anteriormente, o paradigma de análise social das RS, embora tenha tido um bom acolhimento, na época em que surgiu, manteve-se durante duas décadas uma teoria latente até que passou a mobilizar um conjunto vasto de investigadores, revelando-se, conforme as palavras de Jodelet (1989:38), um campo de pesquisa cheio de “vitalité, transversalité, complexité”.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), foi nos anos 80 do século XX que o estudo das RS ganhou uma forte dinâmica, ultrapassando as fronteiras europeias. A comprová-lo, Jodelet (1989), principal colaboradora de Moscovici, reuniu e publicou uma revisão de trabalhos de vários autores de nacionalidades diversas, onde as RS surgem aplicadas em diferentes domínios, servindo de ponto de partida para novas abordagens teóricas e metodológicas.

Para além de se estudarem diferentes perspetivas das RS, como, por exemplo, o seu processo de difusão, os elementos que compõem a sua estrutura, a sua influência sobre o comportamento, muitos têm sido também os objetos sociais estudados, como, por exemplo, “criança”, “escola”, “trabalho”, “saúde e doença”, “prostituição”.

Jodelet (idem) considera que é a natureza psicológica e social das RS que explica a diversidade dos objetos de estudo e o interesse por parte de todas as ciências humanas: da sociologia, da antropologia e da história; da história das mentalidades e ideologias; da psicologia cognitiva e da cognição social; da psicanálise; das ciências da linguagem; das ciências da educação. O próprio Moscovici (1986) reconhece que, desde que formulou o conceito de RS, muitas teorias surgiram para o explicitar com maior exatidão e para alargar o seu alcance.

Relativamente às metodologias utilizadas no estudo das RS, sabemos que na obra que deu início à “era das representações sociais”, segundo Vala (1997),

Moscovici usou o questionário como método de recolha de dados e a análise de conteúdo de textos publicados na imprensa sobre o tema que estudou. No entanto, pudemos apurar que, desde então, outros autores utilizaram outras formas, igualmente válidas, para recolherem informações. Neste sentido, Alves-Mazzotti (2008:34) afirma que há uma variedade de abordagens muito grande, o que se justifica não só pelo facto de as RS servirem os objetivos de diferentes áreas do saber, “mas também porque não há uma metodologia «canónica»”. De acordo com esta ideia, Seca (2010) apresenta um quadro – Quadro 1- Modalidades de recolha de dados sobre as RS – onde regista diferentes tipos de instrumentos e técnicas de estudo, que corrobora a existência de uma variedade de métodos de recolha de dados nesta área. Grande parte dos métodos apresentados, mas não exclusivamente, têm como suporte a verbalização, que sustenta a criação de RS

Quadro 1 – Modalidades de recolha de dados sobre as RS

(Traduzido e adaptado de Seca, J. (2010). *Lés Représentations Sociales*. Paris: Armand Colin.)

FORMAS DE COMUNICAÇÃO	INSTRUMENTOS	TÉCNICAS
LINGUÍSTICAS	Estruturados	-Entrevista estruturada -Questionário
CONVERSACIONAIS	Associativos	-Teste associativo -Rede de associações -Esquemas cognitivos de base -Indução por cenário ambíguo
	Dialéticos e mais ou menos interativos	-Entrevista (não estruturada, história de vida, e estudo de caso) -Entrevista de grupo -Registo de interações à distância (internet, telefone, media, talk-shows)
TEXTUAIS	Análise de discurso	-Análise de conteúdo de texto (arquivos, jornais, livros, dicionários, enciclopédias ...)
ICONOGRÁFICOS	Figurativos, imagéticos, artísticos	-Desenhos e mapas gráficos -Projeções -Semiologia dos materiais artísticos ou publicitários
COMPORTAMENTAIS	Grelhas de análise de condutas simbólicas, ritos sagrados quotidianos ou profanos	-Observação participante ou sistemática -Registos diversos

No que diz respeito à perspetiva em que se focaliza um estudo de RS, Alves-Mazzotti (2008:34) diz-nos que podem observar-se dois aspetos: o processo de formação da RS e a RS como produto. No primeiro caso, procurar-se-á identificar as condições sociais que dão origem à RS, considerando aspetos como a cultura, a ideologia e as interações no seio do grupo estudado. No segundo caso, o objetivo será

“apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos (...) [e] para que constituam uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado, o que pressupõe organização e hierarquização dos elementos que configuram o seu conteúdo”.

Parece-nos que um trabalho de investigação sobre as RS de um objeto, para ser totalmente conseguido e desenvolvido em grande profundidade, exigirá uma atenção muito demorada e a reunião de uma equipa que trabalhe cooperativamente. A tarefa é complexa, envolve várias faces de uma realidade e exige uma recolha dilatada de dados. Percecionando esta dificuldade, Alves-Mazzotti (idem: 34, 35) afirma que

“Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso”.

Gilly (1989:363) sublinha a importância das RS para a compreensão de um conjunto alargado de aspetos referentes ao fenómeno educativo, uma vez que se trata de um conceito que “*oriente l’attention sur le rôle d’ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif*”. Desta forma, as RS permitem compreender fenómenos “macroscópicos” e fenómenos de análise mais “fina”. No primeiro caso incluem-se, entre outros, a relação entre fatores sociais, processo educativo e resultados escolares, a relação entre grupos sociais, atitudes e comportamentos face à escola e a forma como o professor concebe o desempenho do seu papel. No segundo caso trata-se, por exemplo, da comunicação pedagógica na sala de aula e da construção dos saberes.

Alves-Mazzotti (2008: 20) considera o estudo das RS em educação “um caminho muito promissor” para compreender os processos implícitos na interação educativa, uma vez que ela ocorre num espaço social feito de partilhas e referentes comuns e “investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Por esta razão, entendemos que a teoria moscoviana constituiu um suporte para o estudo sobre o “bom professor de Português”, uma vez que nos permitirá compreender como é entendido este conceito nos dias de hoje, considerando que a profissão docente não corresponde a um modelo estático, estando em processo permanente de reconfiguração e sujeito ao devir histórico no seu fluxo inexorável.

I

II

III

IV

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

SER PROFESSOR: BREVE HISTÓRIA DA PROFISSÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO

Não podíamos conduzir um trabalho sobre o “bom professor de Português” sem nos determos um pouco sobre a profissão, considerando aspetos inerentes à natureza da função docente. O nosso propósito é, por um lado, identificar e clarificar o conceito, num olhar sobre a interpretação social que hoje se faz da profissão e, por outro lado, delinear os primeiros contornos do nosso objeto de estudo. Com Quivy e Campenhout (1992), entendemos que a concetualização, embora seja o real construído em abstração, é um caminho que nos permite entender a realidade, ultrapassando, por essa razão, o mero exercício de definição do conceito. Faremos, portanto, uma primeira observação genérica do nosso objeto de estudo para podermos regular os focos de análise que iremos, posteriormente, desenvolver.

Não iremos lançar um olhar em profundidade sobre o estatuto socioprofissional do professor, dado que as categorias profissionais parecem estar cada vez mais postas em causa pelas mudanças sociais, económicas e políticas que se observam na atualidade, pelo que não se nos afigura de relevo discutir se se trata de uma profissão ou semiprofissão. Estes termos são, aliás, oriundos da corrente sociológica funcionalista, que tem como modelo para a análise e classificação as “profissões liberais” (Etzioni: 1969), associadas, por excelência, aos médicos e advogados.

Etzioni (idem:v) defendia o termo “semi-profissão” para classificar os profissionais que tinham uma “formação mais reduzida”, um “estatuto social menos legitimado”, um “acesso aos meios de comunicação menos estabelecido”, com “menos corpo especializado de conhecimento e menor autonomia face ao controle realizado pela sociedade”, onde incluía a profissão docente.

Segundo Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010:13), esta corrente de análise, que também adotava o termo “pseudo-profissão” para se referir aos professores, não lhes reconhecia a necessidade de “um saber especializado [e] de uma formação intelectual de nível superior”. Assim, propõem o conceito de “profissionais de desenvolvimento humano”, aplicável a quatro grupos que designam por:

- 1 - *profissionais de saúde e bem-estar* – onde incluem enfermeiros, terapeutas, psicólogos e nutricionistas;
- 2 - *profissionais de trabalho social* – assistentes sociais/técnicos de serviço social/ educadores sociais e agentes familiares;

3 - *profissionais de trabalho comunitário* – animadores comunitários, técnicos comunitários, técnicos de saúde comunitária, animadores culturais;

4 - *profissionais de educação* – professores, educadores de infância, pedagogos, formadores, assistentes técnicos pedagógicos.

Os autores defendem que é a “interacção prolongada” dos profissionais que trabalham com pessoas que faz deles “profissionais de desenvolvimento humano” e é essa forma particular de interação que constitui, simultaneamente, “o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (2010:12).

Segundo Monteiro (2000), na atualidade, as profissões liberais já não existem com a independência que lhes era associada, na medida em que há cada vez mais profissionais, tradicionalmente considerados liberais, que trabalham em grandes organizações de empresas privadas e estatais. O mesmo autor afirma que, na atualidade, o traço que marca as profissões liberais é a “salvaguarda da sua autonomia científico-técnica e deontológica” (Monteiro: 2000, 13).

Hoje o que se observa é que a exclusividade tende a desaparecer dos cenários profissionais em que predominava, verificando-se uma nova configuração ou uma nova ordem social que, segundo Badie e Birbaum (1982:89), tem origem na “parcelização crescente do saber”.

Segundo Sousa (s/d:2), estamos a presenciar “uma verdadeira alteração sociológica das profissões”, criando-se, cada vez mais, equipas de trabalho de áreas diversificadas e em todas os domínios do saber, resultando daí projetos coletivos de interação multidisciplinar. A mesma autora coloca-se numa perspetiva teórica na “linha do interaccionismo simbólico”, defendendo que a realidade social é uma construção do ser social e não existe antes e fora do indivíduo. Assim, a profissão docente existe como o resultado do reconhecimento social da sua atividade e não como uma atividade inevitável, que se apresenta como uma imposição.

Sousa (idem) diz-nos ainda que, para além das transformações no tecido social, outras posições teóricas foram surgindo, propondo novas análises e classificações, e sublinha que, apesar de todas as diferenças concetuais, dois traços comuns têm persistido pela sua imprescindibilidade e que constituem um traço matriciário para que uma “atividade seja considerada profissão: o SABER e a ÉTICA” (idem: ibidem). A mesma ideia é defendida por Nóvoa (1987:30) ao afirmar que

“a definição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controlo (e o monopólio) de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua actividade”.

Importa agora observarmos como se construiu a profissão docente, procurando explicitar o percurso realizado a partir da sua génese ou no ponto mais recuado onde a evidência é possível. Este trajeto histórico corresponde, de acordo com Estrela (2001) ao processo de profissionalização, entendido, neste sentido, como as sucessivas etapas em que a atividade do ensino se demorou para deixar de ser uma ocupação e passar a ser uma profissão. Para isso, lançaremos um olhar sobre a História do Ensino em Portugal (Carvalho: 2008) e apoiar-nos-emos no trabalho de Nóvoa (1999) onde o autor estabelece quatro etapas da profissionalização docente em Portugal, com base numa análise histórica que procura relevar factos marcantes que assinalaram uma evolução, a nosso ver, notável. No entanto, o autor deixa bem claro que a profissão docente nasce de um processo histórico, não linear, feito de transformações assimétricas, com avanços e recuos vários.

Carvalho (2008) afirma que o ensino laico organizado, em Portugal e na Europa, tem uma história que começou já em pleno século XVIII. No entanto, a profissão de professor não seria imediatamente reconhecida como uma ocupação de profissionais. Se tivermos como ponto de referência o dia 5 de outubro de 1966, momento a partir do qual se passou a comemorar o Dia Internacional do Professor, data que, segundo Monteiro (2000), sinaliza o reconhecimento jurídico internacional da importância deste grupo profissional, a profissão de professor é muito recente.

O dia 5 de Outubro de 1966 corresponde à data da realização da Conferência Intergovernamental Especial, que reuniu um conjunto de especialistas da UNESCO e da Organização Mundial do Trabalho. Daí resultou a *Recomendação sobre a condição do pessoal docente* (1967) que, segundo Monteiro (2000:11),

“é o mais importante instrumento jurídico internacional sobre os professores”, onde se diz claramente que existe a “profissão docente” e que “o ensino deveria ser considerado como uma profissão cujos membros asseguram um serviço público”.

Da leitura do texto, que em muito se assemelha a um estatuto da carreira docente, destacamos alguns pontos que revelam a consciência do mundo sobre a importância da profissão docente, a par da reflexão profunda que o assunto mereceu e, finalmente, o tempo que demorou para que a profissão docente fosse objeto de um reconhecimento mundial, tomada como um assunto de primordial importância. Notamos, logo nos primeiros parágrafos, que o texto explicita uma necessidade de articulação com a Declaração Universal dos Direitos do Homem no seu artigo 26, com a Declaração dos Direitos da Criança, nos princípios 5, 7 e 10, e com a Declaração das Nações Unidas, apresentando-se quase como um imperativo ético mundial, defendendo-se a educação como fator incontornável na promoção da paz, do respeito mútuo e da compreensão entre os povos. Aí se reconhece também o “papel essencial do professor no progresso da educação e a importância do seu contributo no desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna” (tradução nossa).

A Recomendação organiza-se em dez capítulos onde se estabelecem, por exemplo, os campos de aplicação, os princípios orientadores, as condições para a entrada na profissão docente, os direitos e deveres dos professores. Destacamos o capítulo VI que explicita o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, donde relevamos a expressão “assegurar a melhoria metódica da qualidade e do conteúdo do ensino”, seguida de um conjunto vasto de medidas a implementar para que a qualidade seja um objetivo permanente. Dessas medidas, damos destaque à formação contínua em colaboração com várias instituições ligadas à investigação dos conteúdos e dos métodos de ensino.

Vejamos agora o que nos diz Nóvoa (1999) sobre o estabelecimento da profissão docente. As quatro etapas da história evolutiva que o autor identifica são as seguintes:

- 1- o exercício a tempo inteiro;
- 2- a licença de Estado;
- 3- a formação;
- 4- a associação.

Sabemos que, ao longo da idade média, o ensino era uma atividade exclusiva da Igreja, não extensiva a todos os elementos do clero, e que, apesar de muitos laicos terem as portas dos mosteiros abertas para poderem aprender, nascia da necessidade de ler, compreender e espalhar as palavras das Sagradas Escrituras. O ensino era, então, indissociado das atividades religiosas e

constituía uma tarefa própria de eclesiásticos, que a cumpriam a par com outras obrigações congregativas. Carvalho (2008:12) diz-nos que o mundo assim vivia e que “uma cultura científica ou literária” era “atributo específico da Igreja, o que aliás constituía um dos motivos da própria grandeza dessa instituição”.

Podemos dizer que a profissão começou a desenhar-se quando a Igreja perdeu a hegemonia no ensino, que reclamara desde a Idade Média, e que só é interrompida pelo Alvará Régio de 28 de Junho de 1759¹, no âmbito das reformas pombalinas e que coincide com a expulsão dos Jesuítas. (Carvalho: 2008). Com a leitura do documento, observamos que o rei D. José, ao longo de dez páginas, decreta a soberania do reino no domínio da educação, alegando que “da cultura das Ciências depende a felicidade das Monarquias”, e cria condições para que surja um novo grupo profissional de súbditos, designados por professores, ordenando o estabelecimento de escolas por todo o território. Para além disso, define as condições de acesso, as condições de trabalho e de remuneração e traça as obrigações que devem ser respeitadas, explicitando as consequências no caso de não se observar a conduta pré-estabelecida. Esta medida real é justificada com o argumento de que Portugal estava muito atrasado, comparativamente com outros países do mundo civilizado, sobretudo nos métodos de ensino, que são caracterizados de “má gosto”, com “sinistros intentos”, “infelices sucessos” e “perniciosos, e funestos efeitos”, causadores de “taõ enormes lesões, e taõ graves escândalos”. O rei D. José pretendia que o seu reino se modernizasse e acompanhasse o ritmo de desenvolvimento das “Nações polidas da Europa”.

A erradicação da ordem religiosa que detinha grande parte do ensino organizado em Portugal deixa um espaço aberto para a “intervenção do Estado [o que] vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional” (Nóvoa: 1999, 17) de todos os grupos que se dedicavam ao ensino, laicos ou religiosos, a tempo inteiro ou como ocupação não principal. Segundo Nóvoa, (idem: ibidem), “o enquadramento estatal [instituiu] os professores como corpo profissional”.

Posteriormente, já nos finais do século XVIII, passa a ser obrigatório ser detentor de uma licença do Estado, sob o escrutínio de um exame, constituindo-se, assim, de acordo com Nóvoa (1999:17), “*um verdadeiro suporte legal ao exercício da actividade docente*”, o que marca

¹ Disponível em <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/exposicao-documental-e-bibliografica/alvara-real-pagina-1/>

“um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente”.

Deste modo, criam-se condições para que o professor passe a ter um reconhecimento social, afirmando-se profissionalmente com o apoio estatal. Loureiro (2001:41) afirma que “O professor passa assim a ser nomeado pelo Estado, através do Director-Geral de Estudos, tornando-se, pela primeira vez, um verdadeiro funcionário público”, pelo que “o seu *habitus* encontra-se consideravelmente alterado, apesar de a sua cultura profissional continuar impregnada de um *ethos* religioso”.

Faltava ainda percorrer um longo caminho para que a profissão se afirmasse integralmente e, nessa procura de consolidação, a formação era uma lacuna de peso assinalável. A intervenção do Estado estava reduzida ao controlo na entrada e, segundo Sousa (s/d: 4) “através de inspecções periódicas, [o que pressupunha] a ausência de um conjunto de conhecimentos merecedores de aprendizagem”.

Loureiro (2001:42) situa esta terceira etapa no ano de 1862, com a criação de uma “rede nacional de escolas de formação”, que começam a produzir a profissão docente e que contribuem, de facto, para que o grupo profissional ganhe um estatuto socioeconómico mais forte, criando as bases para o desenvolvimento de uma cultura profissional. Nóvoa (1999:18) diz que as escolas Normais tiveram uma importância assinalável na construção da profissão e, com elas, assistiu-se a uma “verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o «velho» mestre-escola é definitivamente substituído pelo «novo» professor”. Socialmente, o professor ganha um estatuto superior, uma vez que protagoniza a “grande operação histórica da escolarização” (Nóvoa: idem) e é o agente da mobilidade para muitas camadas que pretendem ascender socialmente. Por outro lado, as escolas de formação contribuem fortemente para produzir e reproduzir um leque de saberes e normas da profissão, gerando condições para criar uma cultura profissional docente (Loureiro: 2001).

A partir da segunda metade do século XIX, assiste-se ao desenvolvimento de movimentos associativos, que revelam já a existência de um grupo profissional constituído, capaz de se auto-organizar. Sousa (s/d:7) diz-nos que a primeira Associação de Professores, com objetivos reivindicativos e de defesa da profissão, surge em 1854. No entanto, Loureiro (2001:43) fala da existência de vários movimentos associativos nesta época, numa atividade intensa,

que culmina com a criação da Liga Nacional do Professorado Primário, em 1907, com a criação do Sindicato dos Professores Primários Portugueses, em 1911, e com a União do Professorado Primário Oficial Português, em 1918.

As associações de professores foram determinantes na consolidação do estatuto profissional, na estruturação do conjunto de conhecimentos da profissão, na criação de metodologias de trabalho, contribuindo fortemente para a construção da identidade profissional, assim como para a consciência de um conjunto de valores de natureza ética e deontológica (Loureiro, idem).

Nóvoa (1992:16) afirma que a profissão se consolidou ao longo do século XIX e o professor viu a sua imagem construída no cruzamento de vários referenciais: magistério docente, apostolado, sacerdócio, “com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos”. Ao mesmo tempo, a profissão “impregna-se de uma espécie de *entre-deux*”, que em muito contribuiu para criar um estigma que percorre a história contemporânea da profissão: “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.” (idem: ibidem).

O estatuto socioeconómico dos professores degrada-se durante o Estado Novo, uma vez que são encarados, de forma evidente, como funcionários cuja vocação é transmitir conhecimentos (Nóvoa, idem).

Nos anos 60, as organizações internacionais começam a influenciar as políticas educativas portuguesas, com a presença da OCDE a fazer notar o último lugar de Portugal nas taxas de escolarização e alfabetização. A formação de professores e a profissão docente ganham um novo relevo, com o aumento significativo do número de docentes no ensino, o que se vai refletir nos anos 70 (Nóvoa, idem).

Os anos 70 correspondem a um impulso gerador de formação inicial de professores, quer no ensino primário, com a criação da rede de Escolas Superiores de Educação, na qual interveio o Banco Mundial, quer ainda com a criação de planos de formação de professores nas universidades, que também contou com o apoio do Banco Mundial. No caso das universidades, o processo de implementação de programas de formação de professores foi confrontado com várias resistências. Segundo Nóvoa (1992:21), os setores mais conservadores receavam a “constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e os setores intelectuais “sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente pedagógica da ação

universitária”. Nóvoa (idem:ibidem) diz-nos ainda que ambos os grupos encravavam o ensino como uma atividade “que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”.

Esta visão da profissão docente é, de acordo com Ardoino (1992), relativamente comum ao longo do tempo, daí que ela seja, muitas vezes, considerada como se se tratasse de uma realidade com uma natureza “doméstica” e, por essa razão, do conhecimento do senso comum, que todos dominam, e sobre a qual todos opinam numa ótica de conhecimento de causa.

Os anos 70 são também o período do desenvolvimento de uma comunidade científica das Ciências da Educação, que deu um contributo forte para a configuração da profissão docente. Criaram-se, nesta época, as fundações para debater os programas de formação de professores que, segundo Nóvoa (1992), continuam a constituir o referencial teórico, curricular e metodológico, para a formação de professores na atualidade, numa cristalização que não se abriu ao renovar de abordagens e de reflexões de novas problemáticas.

A década de 80 foi o tempo da profissionalização em serviço, tentando encontrar respostas rápidas para as necessidades criadas com a expansão quantitativa do sistema educativo. Estes programas formativos, na opinião de Nóvoa (idem:21), corresponderam a um “remediar a situação” e, apesar da sua importância quantitativa, contribuíram para construir ou acentuar a imagem “degradada e desqualificada dos professores”.

Os anos 90 são marcados pela formação contínua de professores, com a presença da Comunidade Económica Europeia na tomada de decisões, procurando responder com sucesso à Reforma do Sistema Educativo e ao Estatuto da Carreira Docente. Esta formação procurou não só a reciclagem de professores, mas também a preparação para o exercício de novas funções, como, por exemplo, as administrativas e de gestão escolar. Segundo Nóvoa (idem:22), o Estatuto da Carreira Docente deu um contributo importante para a consolidação da profissão, mas revelou-se dececionante pela incapacidade de conceber uma nova «profissionalidade docente». Os professores continuam tutelados pelo estado, como profissionais subordinados e sem capacidade para “gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência”.

As fases da construção da profissão docente são, como já afirmamos, pontos de referência que se conseguem situar no tempo, mas não traduzem uma evolução em linha reta que chegou ao seu ponto final (Nóvoa, 1999; Loureiro, 2001). A profissão continua a construir-se e a evoluir no devir histórico. Neste sentido, Alarcão (2001:8) identifica, no presente, uma quinta fase da profissão, que define como “*a consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional*”. Segundo a autora (idem:9), a identidade profissional dos docentes recupera e ganha um novo sentido, menos preocupada com o seu estatuto socioprofissional, mas “numa perspectiva afirmativa e legitimadora do seu saber específico e do seu valor para a sociedade”. Para atestar esta perceção, Alarcão (idem: ibidem) aponta um conjunto de indicadores que comprovam a existência de uma nova etapa da construção da profissão docente, destacando os seguintes:

- *a assunção, pelos professores, do seu papel como investigadores do seu próprio campo de actuação;*
- *a tendência para a quebra de isolamento profissional evidenciada pela intensificação de actividades em equipa e pela realização de projectos conjuntos;*
- *a identificação das dimensões que caracterizam o conhecimento e o pensamento específico dos professores como desenvolvimento de uma teoria explicativa e conceptualizadora da sua prática;*
- *uma linguagem profissional cada vez mais própria, reveladora de um saber e de uma cultura partilhados;*
- *a consciência da necessidade de formação contínua e especializada, que vá para além da formação inicial;*
- *a defesa da relevância de habilitações exigentes, certificadoras da preparação para a docência;*
- *o papel argumentativo e crítico que os grupos de professores vêm assumindo;*
- *a sua maior intervenção, ao nível político e estratégico, nos processos de concepção e organização da escola;*
- *assunção das suas responsabilidades na gestão do currículo escolar;*
- *a sua maior interacção com a comunidade onde a escola se insere;*
- *a territorialidade partilhada que a escola, como corpo conjunto de professores e alunos, vem ganhando nas comunidades;*
- *as preocupações éticas e deontológicas que trazem ao de cima a ideia da criação de ordens de professores, para além dos sindicatos.*

Estes indicadores revelam o sentido em que a profissão evolui na atualidade, que, segundo Gomes (1993:51), caminha para a “edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns”.

Roldão (2008:174) apresenta uma perspetiva diferente, considerando que existem diversos fatores que tornam o presente dos professores “particularmente crítico”, destacando, entre outros, a massificação escolar, a heterogeneidade dos alunos, o anacronismo dos currículos e a “funcionarização” dos docentes. Segundo a autora, a profissão docente vive atualmente um momento em que a sua profissionalidade se reforçará ou então será sujeita a um “esbatimento”. O presente é, assim, um momento em que se evidenciam tensões e contradições entre o reforço de uma profissionalidade consistente e a possibilidade de recuar para uma distinção profissional marcada pela “proletarização e funcionarização” (idem: *ibidem*). Na base destas tensões, a autora identifica uma “discursividade humanista abrangente” e “uma orientação para a especificação operativa” que resultam num saber superficial e no desenvolvimento tecnicista das atividades, que não contribuem para a afirmação credível da profissão. Assim, Roldão (2005) dirige a sua aposta para o conhecimento profissional, considerando-o um fator de peso indiscutível no desenvolvimento e afirmação da profissionalidade docente.

Explicar o que é ser professor na atualidade, na designada sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), criadora de novas realidades e de novas áreas de conhecimento, que exigem uma adaptação continuada, não é uma tarefa simples. O professor de hoje necessita de procurar permanentemente respostas, “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001). Neste cenário, o professor do século XXI precisa de estar apto a enfrentar as mudanças, desenvolvendo e aperfeiçoando novas competências, que “representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado” (Perrenoud, 2000:12).

Esteve (1999) apontou um conjunto de factos que comprovam a reconfiguração da profissão docente na transição do milénio, e no alargamento das suas competências, que estão diretamente relacionados com mudanças contextuais ambientais e com a massificação do ensino:

- *aumento das exigências em relação ao professor;*
- *inibição educativa de outros agentes de socialização;*
- *desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;*
- *ruptura do consenso social sobre a educação;*
- *aumento das contradições no exercício da docência;*
- *mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;*
- *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;*
- *menor valorização social do professor;*
- *mudança dos conteúdos curriculares;*

- *escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;*
- *mudanças nas relações professor-aluno;*
- *fragmentação do trabalho do professor.*

A lista apresentada por Esteve parece dar conta da complexidade do problema, mas não se esgota ainda. Outros fatores ajudam a compreender as mudanças no quotidiano dos professores, mais uma vez acentuando a teia complexa que o envolve e o condiciona. Lima (1996) diz-nos, antes de mais, que os professores ocupam um lugar de centralidade nas sociedades contemporâneas no que respeita ao desenvolvimento e à mudança social. Não obstante, o seu papel tem sido progressivamente reconfigurado por um conjunto de circunstâncias que o tornam cada vez mais complexo, ambíguo e contraditório. Os alunos constituem, cada vez mais, um grupo caracterizado por uma grande diversidade cultural e a instituição escolar, ela própria, não é capaz de dar uma resposta eficaz à diversidade com que se depara. Por outro lado, os professores são confrontados com novas responsabilidades que conflituam com o tempo e os meios disponíveis para o desenvolvimento do seu trabalho:

“exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas atividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem actividades extra-curriculares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem, por vezes, de problemas administrativos e, até, vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares” (Esteve e Fracchia, 1988, citado por Lima, 1996: 52).

Este alargamento das funções docentes parece estar relacionado com uma crise da função do professor «tradicional» e é explicada por um conjunto de factos históricos, sociais, políticos e pedagógicos, observados ao longo do século XX, que Lima (1996) identifica: em primeiro lugar, o movimento da «Escola Nova» pôs em causa o papel do professor, ao fazer a crítica da escola como instância de transmissão de conhecimentos uniformes por um professor detentor de um saber livresco e exclusivo. Nóvoa (2009:6) resume as teses desta corrente em quatro princípios: “educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica”; a massificação do ensino provocou mudanças no recrutamento de professores, admitindo-os sem preparação pedagógica adequada, para dar resposta às necessidades de um público escolar em rápido crescimento; o desenvolvimento das Ciências da Educação fez progredir e tornar problemático o conceito de «ensino tradicional»; o Maio de 68 colocou em evidência o protesto contra o estado

do ensino, pondo em causa o professor e a sua forma de transmissão do conhecimento; as correntes sociológicas de teor marxista (Althusser, 1970; Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971), na denúncia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, ajudaram a criar uma imagem do professor como “agente ou funcionário da escola capitalista” (Lima, 1996:55); o movimento da “desescolarização” (Illich, 1985), que defendeu a abolição das escolas e justificou a inutilidade de um corpo docente com o argumento de que a maioria das pessoas aprende o que é importante fora da escola; as sucessivas políticas de reforma educativa foram gerando dúvidas, incertezas e desorientações, como se observou em Portugal depois da revolução de 1974; o saber do professor já não lhe é exclusivo e é, muitas vezes, posto em causa quer pela comunidade científica, quer pelos pais que detêm um grau crescente de instrução.

Nóvoa (2009) fala-nos dos cenários futuros, centrando a sua atenção na educação em geral, sem particularizar o papel e a função do professor. Embora o autor reconheça o risco e a futilidade da sua pretensão, justifica a expressão das suas ideias com o objetivo de desenvolver um parecer que não se inscreva apenas nas necessidades do imediato, mas que se abra para a compreensão de um futuro que se induz já no momento presente e que parece apontar para um evoluir contraditório do sistema educativo.

Na opinião do autor, a “Educação Nova”, também designada “Escola Nova” ou “Movimento da Escola Moderna”, difundiu, ao longo do século XX, o conceito de educação integral. A escola acolheu estas ideias, assumiu um “programa impossível e acreditou que podia cumpri-lo [...], alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção de prioridade” (Nóvoa, 2009: 7). Segundo o autor, nos últimos anos, embora a escola tenha contribuído para suprir necessidades sociais, colmatando lacunas criadas na família e na própria sociedade, houve uma excessiva entrega de responsabilidades, tornando-a “transbordante” e provocando o desvio das atividades de ensino e aprendizagem. Assim, na atualidade, parece haver um distanciamento entre as aprendizagens realizadas na escola e as necessidades inerentes à sociedade do conhecimento.

Considerando haver sinais bem claros, no presente, sobre mudanças no sistema de ensino, Nóvoa (2009) identifica três cenários para um futuro possível, afirmando não se tratar de futurismo hipotético, uma vez que há já no quotidiano formas claras de novas tendências: a “educação familiar”, a privatização do ensino e a individualização do ensino com recurso às tecnologias de informação. A sua visão destes cenários intui uma tendência para se con-

tornar o peso do Estado, no que ele representa de constrangimento e homogeneização do ensino, pelo que defende a dimensão pública da educação, argumentando com a convicção de que as desigualdades sociais e escolares poderão sair reforçadas, em “formas de «tribalização» da escola” (idem: 5).

Carneiro (2000), coordenador de um vasto estudo, intitulado O Futuro da Educação em Portugal Tendências e Oportunidades, patrocinado pelo Programa de Desenvolvimento para Portugal (Prodepe), pelo Fundo Social Europeu e levado a cabo pelo Departamento de Avaliação Prospetiva do Ministério da Educação, afirma que a importância do sistema escolar português está longe de ser posta em causa nos estudos prospetivos sobre o nosso país. Em todo o caso, há sinais de mudança que Carneiro (2000:30) identifica, evocando a teoria da complexidade quando se fala de “prospecção de futuríveis”, já que o novo milénio se afigura carregado de perplexidades e mutações. Assim, o autor aponta cinco mutações que, de uma forma ou de outra, se repercutem na educação:

- 1 - de uma maneira geral, as condições de vida da maioria das pessoas sofreram uma melhoria significativa, com acesso à educação;
- 2 - ao longo do século XX verificou-se um avanço educativo considerável, aumentando os níveis de escolaridade das populações;
- 3 - o fenómeno da emancipação das mulheres apenas teve o seu início e continuará a ganhar cada vez mais expressão;
- 4 - o mercado educativo alarga as suas fronteiras, incluindo os jovens que aumentam o tempo dedicado à sua formação inicial, os reformados que manifestam interesse em regressar ao estudo e os profissionais das áreas mais diversas que necessitam de formação profissional continuada;
- 5 - as taxas de fecundidade baixas, indissociáveis da emancipação das mulheres e do aumento dos seus níveis educativos, representam uma vantagem para a economia familiar.

Neste cenário, o futuro surge com muitos pontos de interrogação, mas Carneiro (idem:32) diz-nos que a história da humanidade nos ensina que a ordem acaba por vencer o caos “porque é esta a natureza íntima de um mundo que procura nexos e estruturação”.

O novo século parece apresentar condições para que a educação vitalícia substitua o modelo estático que chegou até ao presente, que representava ascensão social e empregabilidade, e que significará uma nova relação com o saber, mais próximo com a vida real e em constante renovação. As aptidões ligadas à adaptação e à inovação são exigências de um futuro próximo (Carneiro, idem).

As novas tecnologias têm um papel muito importante a desempenhar, tal como a capacidade de fazer uso delas, afigurando-se como instrumentos de competência essenciais em novas formas de comunicação e de aprendizagem. Os professores serão colocados frente ao desafio da inovação, procurando “aprender enquanto ensinam, ensinar enquanto aprendem”, num vínculo estreito com a aprendizagem vitalícia. O novo cenário de referência para 2020 terá como trave mestra de edificação a consciência da importância “incontornável do conhecimento para a conformação das sociedades, das economias e das culturas” (Carneiro, *idem*:46).

Campos (2000: 292) considera que a educação escolar só poderá responder aos desafios colocados pelas mudanças que o futuro encerra se “os professores estiverem no centro do processo e forem mobilizados para fomentar a mudança na educação escolar, em vez de serem esquecidos ou considerados obstáculos”. Assim, o autor afirma que a profissionalidade da atividade dos professores deve ser eleita como “eixo estruturante das políticas públicas no horizonte de 2020” (*idem*:*ibidem*), defendendo a recentração do papel do professor, não no sentido de regresso ao passado, mas numa redefinição do seu papel. Campos (*idem*:294) não encara o professor do futuro como um profissional social, cujo âmbito de ação se alarga na procura da resolução de problemas sociais, mas sim como um profissional de ensino, caso contrário, o ensino sofrerá um processo de subalternização e o professor será confrontado com a “impossibilidade de [...] responder adequadamente a um leque alargado de expectativas”. O profissional de ensino deverá ver o seu papel recentrado e redefinido relativamente a dois aspetos importantes: o currículo e a administração das escolas, deixando a resolução dos problemas sociais à responsabilidade de organizações exteriores à escola ou então criando-se uma escola “multi-serviços”, com áreas de intervenção perfeitamente delimitadas (Campos, *idem*).

De acordo com Campos (*idem*), o futuro cria expectativas de qualidade sobre uma população cada vez mais heterogénea, com grande diversidade cultural, o que significará uma alteração para a gestão e organização de situações de aprendizagem diferenciadas, construção de programas curriculares diferenciados e criação de grupos de trabalho docente em ação interdisciplinar. Por outro lado, o futuro também adivinha a necessidade de se criarem novos objetivos de aprendizagem, voltados não apenas para conteúdos, mas também para processos. Assim, ganhará cada vez mais expressão a necessidade de, transversalmente, aprender

“ processos (de pensar – crítico, flexivo e criativo –, de aprender, de escolher, de agir, de empreender, de fazer, de se relacionar, de trabalhar em grupo ...), processos com um nível mais elevado de complexidade, bem como a aprendizagem da capacidade de se exprimir e comunicar numa maior diversidade de suportes (incluindo os proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação) e de se posicionar e agir face a uma multiplicidade de situações de vida” (*idem*: 296).

Oliveira Martins (2000) afirma que o desígnio do século XXI é continuar a contrariar a falta de investimento na qualidade da educação, como se verificou ao longo do século XIX, tendência que só começou a ser invertida com a instauração da democracia. Quer isto dizer que, na opinião do autor (2000:13), só nos últimos vinte e cinco anos do século XX é que as políticas educativas se dirigiram para “concretizar os objetivos de qualificação dos portugueses”, pelo que o século XXI é um tempo que se apresenta como palco para continuar “o esforço de **qualificar melhor** os portugueses, continuando a contrariar os efeitos de um longo atraso de séculos”. Oliveira Martins (*idem*:17) considera o tempo presente e o tempo futuro como a oportunidade e o dever para “saldar as dívidas do século XX e prevenir as nossas dívidas de inovação científica e técnica”.

Teodoro (s/d) diz-nos que, na primeira década do século XXI, a reflexão sobre as competências futuras dos professores obrigará também a uma reflexão sobre o modelo escolar e, embora não preveja uma alteração radical imediata no *status quo* educativo, equaciona a possibilidade da emergência de uma outra forma de organização da escola. A sua análise é sustentada pela identificação de um paradoxo, que o autor afirma observar-se em todos os debates sobre a escola e que, citando Barroso (2001), se pode explicitar da seguinte forma: “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança”.

A NATUREZA DO CONHECIMENTO DOCENTE

Ao fazermos uma leitura da História, percebemos que o professor foi evoluindo sob vários aspetos: no seu perfil, no seu estatuto, nas funções desempenhadas, nas competências desenvolvidas. Nessa medida, a matriz identitária da profissão deve ser “conceptualizada como sistema aberto e em constante (re)afecção” (Sá-Chaves: 2008, 63), colhendo visões de diferentes áreas do conhecimento que, não só a permitem compreender mais amplamente, mas, ao mesmo tempo, a alargam e aprofundam.

É frequente ler-se que ensinar é uma das atividades mais antigas do ser humano, tão antiga que as origens se perdem no tempo da História. Se lermos Carvalho (2008), verificamos que inicia a sua História do Ensino em Portugal com o rei D. Afonso Henriques, mas, seguidamente, recua no tempo para falar dos primeiros séculos do Cristianismo. Outros autores iniciam as suas obras de História da Educação (Gal, 1948; Manacorda, 1983; Mialaret e Vial, 1987) com um olhar sobre um tempo ainda mais recuado para descreverem a educação nas culturas pré-clássicas e clássicas. Será aí, porventura, que encontramos o ponto de partida mais consistente ou, pelo menos, aquele que conseguimos reconstituir com maior grau de fidelidade pela existência, naturalmente, de provas documentais que atestam a sua existência, conceptualização e fundamentação.

Roldão (2004: 100) diz-nos que ao longo da História, consideradas as diferentes correntes de pensamento, mesmo as mais antagónicas na aparência e na essência, nomeadamente

“na maiêutica de Sócrates ou nos peripatéticos ensinamentos de Aristóteles, como na preclara teorização de Jonh Dewey no início do século XX e, também, por muito que um certo maniqueísmo teórico por vezes o ignore, nas abordagens behavioristas ou nos movimentos para a eficácia”,

ensinar é a “arte de fazer aprender alguma coisa a alguém”.

A mesma autora considera que o verbo ensinar exige uma definição clara, que traduza uma perspetiva atual e ajustada ao entendimento da profissão. Assim, no século XXI, ensinar vai-se distanciando cada vez mais da ideia de transmitir um saber a alguém que, de outra forma, não poderia a ele aceder. O professor não é um veículo de transmissão de conhecimentos a um aluno desprovido de outros meios para o encontrar e o adquirir, mas alguém que ajuda o outro a apropriar-se de alguma coisa. Ensinar não é, portanto, um

verbo transitivo, assumindo-se como um conceito de conteúdo relativamente pobre, mas sim, e cada vez mais, um verbo com transitividade dupla, que inclui na sua significação um segundo objeto que o completa ontologicamente. Ensinar é “fazer aprender alguma coisa a alguém”, fazendo-o ativamente e não apenas como “facilitador da aprendizagem autónoma do aluno” (Roldão:2004, 97).

A função e a pertinência da função do professor não estão ameaçadas pelo esvaziamento da sua utilidade social, prognosticada pela visão de um certo totalitarismo informativo, decorrente da crescente proliferação e acesso aos meios de informação mediáticos, em particular da internet. Sobre este assunto, Serra (2007) diz-nos que se construiu uma “idealidade” à volta deste novo meio de comunicação, criando-se três mitos – e a palavra mito tem aqui, no nosso entender, uma pertinência absoluta –, que identifica com as expressões “biblioteca universal”, “comunidade virtual” e “aldeia global”. Relativamente à “biblioteca universal”, o autor destaca, em primeiro lugar, um problema e não uma virtude, associando-lhe os predicativos “babélica”, “indefinida” e “infinita”, que se prendem com a “selecção da informação seja em termos de pertinência seja em termos da sua credibilidade”, colocando as seguintes questões: “como distinguir o que interessa do que é apenas interessante? O que é fiável do que é apenas sugestivo?” (idem:178). As respostas a estas perguntas não se encontram dentro de programas de pesquisa, ou, se preferirmos, em motores de busca, pelo que se exigem “formas de mediação humana que permitam lidar com o «excesso de informação», ao triplo nível da sua organização, da sua selecção e da sua interpretação” (idem: ibidem).

Como expressam muitos relatórios da OCDE (1989, 1992, 2005), o professor continuará a ser um profissional indispensável na formação das crianças e dos jovens, na medida em que ter acesso fácil e rápido à informação não significa, por si só, aceder ao conhecimento. É necessário saber analisar, organizar, hierarquizar e estabelecer valorações lógicas para que a informação se transforme em saber. Por outro lado, segundo Umberto Eco, citado por Roldão (2004:99), as sociedades necessitam de preservar referenciais culturais comuns para manterem a sua coesão, sem os quais correm o risco de se formarem “enciclopédias de informação individuais, todas diversas e intraduzíveis, numa espécie de renovação do mito de babel com a instalação da incomunicação universal”.

Ensinar é uma tarefa que exige profissionais com conhecimentos especializados, repartidos em vários domínios científicos e técnicos, que se devem imbricar de forma engenhosa no ato profissional e não é um cargo para ser

desempenhado por “funcionários letrados ou [por] técnicos praticistas” (Roldão: 2004, 102).

O saber profissional educativo é o domínio de um conjunto de saberes que podem agrupar-se em três áreas: conhecimentos científicos da ordem dos conteúdos curriculares; conhecimentos científicos e metodológicos da ordem das ciências da educação; conhecimentos de técnicas de ensino. Esta enumeração comporta um conjunto vasto de saberes segmentados que não são ainda o cerne da questão, mas partes de um todo que resulta da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão: 2004, 102). Ensinar é, assim, mobilizar vários saberes anteriores, e essa chamada de conhecimentos é, ela própria, um saber refletido e intencional, de onde resulta o saber específico da profissão, que emerge da “dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve” (Roldão: 2004, 103), num processo, simultaneamente heurístico (Alarcão: 2001).

A atividade do professor é complexa, tal como não é desprovido de problemas de explicitação e clarificação o conhecimento profissional docente propriamente dito. Segundo Roldão (2008), vários fatores contribuiriam para que esta dificuldade em especificar o conhecimento docente seja efetiva, que sintetizamos do seguinte modo:

- a complexidade da função;
- a interseção do plano pessoal e do plano profissional na ação;
- os multissignificados de ensinar decorrentes da história;
- a pré-existência secular do ensino relativamente à formalização do ensino.

Este último aspeto é apresentado como um dos mais críticos e aquele que se situa na base das dificuldades explicativas, opinião que é corroborada por Montero (2005:19) ao afirmar que “a conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento” é uma tarefa de grande complexidade.

Ensinar é uma atividade que já existia muito antes de ser encarada como um objeto de análise teórica, impondo, desde o início, a sua praticidade e tornando difícil uma abordagem fora da perspectiva teoria-prática (Roldão:2008). Segundo Roldão (idem:176), há uma rede complexa de interligações no ato de ensinar, que é espelhada na dificuldade em explicitar clara e objetivamente o conhecimento profissional do professor. Ensinar, diz-nos a mesma autora,

“implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como «prático»” (Roldão: 2008,176).

Consideramos que o conceito de conhecimento profissional dos professores apenas se consegue explicitar por aproximação, tanto mais que é de natureza aberta e, por essa razão, impossível de balizar sem deixar um espaço de reticências que traduzem a predisposição para mais e melhor conhecimento. Nesta linha de pensamento, Montero (2005:218) afirma que é

“O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional, situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional”.

Embora encontremos, com muita frequência, referências à relatividade de asserções e ao seu carácter fluido e em construção, é possível encontrar alguns referentes sólidos para se identificarem e especificarem a natureza, o âmbito e os domínios de ensinar. Para isso, Roldão (2008) identifica os “geradores de especificidade”, procurando compreender os traços distintivos do conhecimento profissional do docente, propondo o seguinte “conjunto de caracterizadores”, concebidos como “agregadores e factores de distinção”:

- 1 - o conhecimento profissional docente é de *natureza compósita*;
- 2 - o agir docente assenta na *capacidade analítica*;
- 3 - o conhecimento do professor é de *natureza mobilizadora e interrogativa*;
- 4 - a *meta-análise* é uma componente importante do conhecimento;
- 5 - a *comunicabilidade e circulação* constituem outra fonte importante de conhecimento.

A *natureza compósita* do conhecimento profissional docente é entendida como a combinação de elementos diferentes, que criam uma nova realidade integradora, transformando as partes constituintes num todo que resulta de ligações e correlações que ultrapassam os elementos considerados isoladamente, numa espécie de solução alquímica. Roldão (2008:179) diz-nos que

“nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se *transformem*, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros”.

A *capacidade analítica* tem um papel importante na construção do conhecimento do professor na medida em que permite concetualizar o ensino a partir de experiências com base técnica ou de improvisação criativa, estabelecendo sentidos e identificando potencialidades de uma determinada situação.

A *acção docente* implica mobilização e interrogação no sentido de tornar presente, numa determinada situação educativa, outras situações semelhantes, fazendo uma articulação coerente e inteligente entre conhecimento e experiência.

A *meta-análise* significa uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, numa atitude de distanciamento crítico.

A *comunicabilidade e circulação* significam a partilha do saber entre pares, no sentido de encontrar uma progressão relevante do conhecimento. Esta dimensão do conhecimento docente, pouco evidenciada na maioria das escolas, que não tem uma cultura de trabalho colaborativo, é importante, uma vez que, para se partilhar a informação, é necessário que ela seja desconstruída, desocultada, articulada e reconstruída em “saber articulado e sistemático” (Roldão:2008, 181).

Tardif (2000) apresenta-nos uma síntese das principais características do conhecimento profissional, apoiando-se nos trabalhos de Bourdoncle (1994) e Tardif e Gauthier (1999), afirmando que é a natureza dos conhecimentos que distingue as profissões relativamente a outras ocupações. Procurando sintetizar as palavras do autor, o que distingue o professor como profissional é:

- uma prática apoiada em conhecimentos especializados das áreas científicas, das ciências sociais e das ciências da educação;
- uma formação de natureza universitária sancionada por um diploma com acesso a um título profissional;
- conhecimentos pragmáticos, modelados para a resolução de problemas;
- pertença legal a um grupo com direitos exclusivos;
- autogestão dos conhecimentos e autocontrolo da prática pelo grupo de pares;
- conhecimentos não padronizados, exigindo autonomia e discernimento;
- conhecimentos evolutivos e progressivos, “revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”, suportados por formação contínua;
- imputabilidade dos professores face a erros ou manifestação de incompetência.

Apesar desta identificação de Tardif, que parece corresponder a uma arrumação pacífica do assunto, o autor chama a atenção para a crise do profissionalismo como fenómeno global e comum a muitas profissões, onde inclui os médicos, engenheiros, psicólogos e professores. Esta crise encontra justificação em vários fatores, que provam que o tema não se esgotou, e insinua mudanças paradigmáticas que merecem uma problematização de ordem sociológica.

Nas palavras de Tardif (idem:8), em primeiro lugar, assistimos a uma “crise de perícia profissional”. O paradigma da racionalidade científica perde terreno num mundo onde a mudança e transformação são permanentes, pelo que a perícia é confrontada com um modelo de racionalidade cheio de limitações e perdas de certeza. Neste cenário, “o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional” (idem: ibidem). Em segundo lugar, a formação de profissionais também é objeto de análises críticas, que são suportadas por interrogações relativas à sua qualidade e adequação com a realidade. Questiona-se, em várias áreas e domínios da formação, se o percurso formativo selecionado é desenhado de acordo com efetivas necessidades de formação, se é adequado às realidades e se é propiciador de desenvolvimento profissional qualitativamente pertinente.

Outro aspeto enunciado na base da crise identificada por Tardif relaciona-se com o poder profissional, enquanto poder político e enquanto poder de competência. Relativamente ao poder político, as críticas dirigem-se para a possibilidade de, muitas vezes, os profissionais servirem os seus próprios interesses, deixando para segundo plano o público-alvo da sua atividade profissional. No que diz respeito ao poder da competência, segundo o autor, embora se “percam algumas, ganham-se outras” e os efeitos das novas habilidades que se põem em prática são imprevisíveis.

Finalmente, a crise também diz respeito à ética profissional, uma vez que a tendência é para irem desaparecendo princípios reguladores consensuais. Desta falta de consenso resulta a perda de uma força integradora que sirva de orientação para o agir profissional, pelo que se observa uma complexificação crescente da atividade profissional sobre os fins e não sobre os meios. Neste sentido, Tardif (idem:9) diz-nos que “A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a acção: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática quotidiana e co-constitui essa prática”.

Perante este cenário de incertezas, Tardif (idem:10) aponta uma perspectiva de análise que ajude a encontrar um caminho a ser percorrido, ou pelo menos que sirva para criar alertas e desvios ao “sono dogmático da razão profissional” e vai encontrá-lo na epistemologia da prática profissional.

Partindo de um breve histórico da epistemologia, em que o autor mostra como se foram abandonando as perspectivas filosóficas metafísicas de explicação do conhecimento para se chegar a uma abordagem de novos campos epistémicos não metafísicos e do quotidiano, a prática profissional docente surge como um campo de análise e, sobretudo, de pesquisa. É essa pesquisa que se apresenta como caminho epistemológico prioritário, que permite desocultar “realidades que sem ela não veríamos” (idem:10). A definição que Tardif apresenta é a seguinte: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (idem: ibidem).

Foi nesta perspectiva, precisamente, que se desenvolveu um projeto internacional sobre o ensino da língua portuguesa que, segundo Teixeira e Galvão (2011:2) pretendeu

*“conhecer, analisar e discutir as bases epistemológicas do ensino da Língua Portuguesa e o modo como os objectivos, as competências e os descritores de desempenho inscritos nos *Programas* e nos *Curricula* se operacionalizam em contexto da prática pedagógica brasileira e portuguesa”.*

Encontramos aqui uma perspectiva coincidente com o que Tardif (2000) preconiza, em que se procuram evidenciar os saberes, assim como a forma como eles são integrados na prática dos docentes, concretamente, como são criados, interligados e utilizados durante as atividades desenvolvidas nas salas de aula. Segundo o mesmo autor, trata-se de um regresso ao real, a partir do trabalho em contexto e em desenvolvimento concreto.

Tardif (idem) justifica a sua perspectiva pela convicção de que os saberes profissionais são “saberes da acção” ou “saberes no trabalho”. Não são um produto concreto e palpável, mas um conjunto de situações que se põem em marcha, sendo essa marcha a realização, a mobilização e a construção dos saberes. Assim, lança uma crítica a um conjunto de literatura que, nos últimos cinquenta anos, estudou o conhecimento profissional docente sem uma associação nítida às práticas de ensino, ao saber mobilizado pelo professor e ao saber do professor, que, no dizer de Garfinkel (1984), citado por Tardif (idem:12), são muitas vezes estudados como se se tratasse de “idiotas cognitivos”.

Na sequência desta crítica, Tardif considera necessário que a pesquisa em educação tenha como suporte fundamental os saberes dos professores e, a partir desse conhecimento experienciado, se elenquem os conhecimentos necessários à formação docente. As ciências da educação só poderão dar um contributo legítimo para o estudo da ação educativa se se legitimarem em discurso direto com os professores e com as suas práticas, uma vez que eles são produtores de saber, ideia que também é partilhada por MacIntyre e Brown, (1993), Braga (2001), Cornu (2003) e Caria (2005).

Com base em vários estudos realizados nos Estados Unidos, Tardif (2000) organiza um conjunto de factos que contribuem para caracterizar o conhecimento profissional dos professores, que procuraremos, de seguida, apresentar de uma forma sintética:

- 1 - os saberes profissionais dos professores são temporais;
- 2 - os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogéneos;
- 3 - os saberes profissionais são personalizados e situados;
- 4 - o objecto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

O tempo marca o saber profissional em três aspetos. Em primeiro lugar, antes de se tornarem professores, foram alunos muitos anos, o que significa que o espaço de trabalho se apresenta impregnado de marcas e representações sobre a prática, que, segundo Wideen et al. (1998) permanecem durante muito tempo. Em segundo lugar, os primeiros anos de trabalho são decisivos para se criarem sentimentos de competência e rotinas de trabalho. Huberman (1992) designou esta fase como “exploratória” e associou-a à aprendizagem intensa da profissão, muitas vezes em “choque com a realidade”. Em terceiro lugar, é ao longo de toda a carreira que os saberes se vão edificando, num movimento contínuo de experimentação e de experiências construídas.

O carácter plural e heterogéneo do saber profissional também se observa em três áreas. O saber é construído a partir de fontes diversificadas: na própria cultura pessoal, nos conhecimentos adquiridos na universidade e na formação profissional, nos programas, nos manuais, no saber colhido da experiência própria ou de outros professores. O saber é heterogéneo porque não existe um corpo de conhecimentos unificados, sendo, portanto, de natureza eclética e sincrética, para serem utilizados em integração, tendo em vista um conjunto de objetivos que se procuram atingir ao mesmo tempo. Aqui encontramos o terceiro aspeto indicador da heterogeneidade do trabalho docente: o professor tem em mente diferentes objetivos que exigem diferentes com-

petências, quer no que diz respeito aos saberes, quer relativamente à ação. A unidade dos saberes do professor encontra-se na pragmática da ação docente e não no plano teórico dos saberes postos em prática.

Os saberes dos profissionais docentes são personalizados, o que significa que um professor não é apenas uma figura de cognição, mas uma pessoa que transporta consigo uma maneira de ser própria, com uma cultura e marcas do seu contexto. Para além disso, os saberes são também situados, na medida em que se aplicam em situações concretas e particulares, ganhando sentido no contexto em que se atualizam. Não se trata de saberes com um potencial de transferência, mas sim de saberes embutidos numa situação concreta.

O trabalho dos professores desenvolve-se com seres humanos, que existem como indivíduos, mas que se apresentam incluídos num grupo. Uma das características do trabalho docente é desenvolver a sensibilidade para conhecer cada um dos seus alunos como indivíduo, apurando sentidos para não fazer generalizações e discernir com adequação. O trabalho com seres humanos inclui ainda outra vertente que se relaciona com o comportamento ético e emocional. O professor vê-se sujeito a mudanças emocionais que lhe suscitam interrogações sobre os seus valores e práticas e que lhe permitem um autoconhecimento das suas próprias emoções, valores e práticas na relação com os alunos. Para além disso, os alunos exigem uma atitude capaz de suscitar o seu interesse e vontade de aprender, o que implica o domínio de um conjunto de emoções inerentes ao processo de motivar para a aprendizagem. Tardif (2000:17) diz-nos que “Motivar os alunos é uma actividade emocional e social que exige mediações complexas da interacção humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.”.

A natureza do conhecimento docente é um tema em aberto, que remete para conceitos que, segundo Paquay et al. (1998), não estão estabilizados, donde resultam imprecisões conceituais que se traduzem em abordagens plurais entre diversos autores. Mas, para além disso, ou por causa disso, diríamos nós, o conhecimento dos professores continuará a ser objeto de reflexões não só devido à sua pluralidade, mas também porque se manifesta individualmente e de acordo com a pessoa que o professor é.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, SABERES E COMPETÊNCIA(S)

O ensino é uma atividade que exige profissionais empenhados em construir continuamente o seu percurso de desenvolvimento profissional. A profissão docente, conforme já dissemos anteriormente, legitima-se por um “saber” próprio, de natureza complexa e em permanente confronto com mudanças de vária ordem.

A transformação, que sempre fez parte do cenário da vida humana, ganhou uma maior acuidade com a mudança do milénio e com a emergência de um novo paradigma social, o da sociedade da informação, segundo Castells (2002), ou o da sociedade do conhecimento, segundo Hargreaves, (2003), ou, ainda, o da sociedade da aprendizagem, de acordo com Pozo (2004).

Castells (2002) considera que se tem vindo a estruturar uma nova organização social, económica e cultural, baseada num novo conjunto de tecnologias de informação. Não é o conhecimento nem a informação que são os novos elementos na sociedade, mas sim as tecnologias de informação, que, ao invés de se servirem da informação, como aconteceu no passado, agem agora sobre ela.

Hargreaves (2003:33, 34), diz-nos que “ o conhecimento [...] recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança”, torna-se um elemento básico no desempenho social, num mundo que exige inovação e criatividade, e “não representa apenas um apoio ao trabalho e à produção [...] ele é a forma-chave do próprio trabalho [...]”.

Pozo (2004) afirma a necessidade de aprender a lidar com a informação, que inunda e inundará as sociedades, deixando poucas “primícias” do conhecimento reservadas à escola, sendo cada vez mais pertinente desenvolver a capacidade de assimilação crítica da informação e de boa gestão do conhecimento e da aprendizagem. Nessa medida, o autor afirma o seguinte:

“[...] na sociedade da aprendizagem, converter [os] sistemas culturais de representação em instrumentos de conhecimento – fazer um uso epistêmico deles – requer apropriar-se de novas formas de aprender e de relacionar-se com o conhecimento. Esse é um dos maiores desafios a ser enfrentados por nossos sistemas educacionais nas próximas décadas.” (Pozo, idem:36).

Perante estes cenários, impõem-se várias interrogações, mas aquela que nos merece, de momento, a atenção principal diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores e ao seu papel no futuro.

Day (2001: 295) defende que as escolas são “indiscutivelmente as estruturas cruciais para a formação de atitudes face à aprendizagem e espera-se muito – talvez mesmo demasiado – delas e dos professores”. Rodrigues e Esteves (1993:41) equacionam:

“se o professor é ainda, muitas vezes, concebido como o especialista de uma dada matéria curricular, ou melhor, como especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, hoje ele não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe”.

Quais são, então, os papéis a desempenhar pelo professor numa sociedade em transformação rápida? De que forma devem os professores adaptar-se, preservando ou desenvolvendo a sua competência e a qualidade do ensino, contribuindo para o cenário da aprendizagem permanente, essencial no século XXI?

Day (2001:300-302) afirma que a aprendizagem ao longo da vida tornar-se-á um imperativo individual e a escola deverá desenvolver-se como comunidade de aprendizagem, na promoção de três propósitos basilares:

- 1 - **Ajudar cada indivíduo a atingir os objectivos** – os professores precisarão de condições para desenvolverem a auto-estima, a motivação e o empenho contínuo, procurando responder às necessidades dos alunos num mundo em mudança;
- 2 - **Construir um conhecimento-base vasto e não limitado** – a escola deve trabalhar em consonância com o contexto económico e com o mercado de trabalho, apostando no desenvolvimento das inteligências cognitiva e emocional, entendidas como competências complementares².
- 3 - **Fazer parte e não estar à parte da sociedade** – a escola deve fazer a ligação com o contexto cultural e com o mundo.

Na base destas asserções de Day (idem) questionam-se também os valores a ter em conta no cenário de mudanças em que vivemos. Partindo da visão

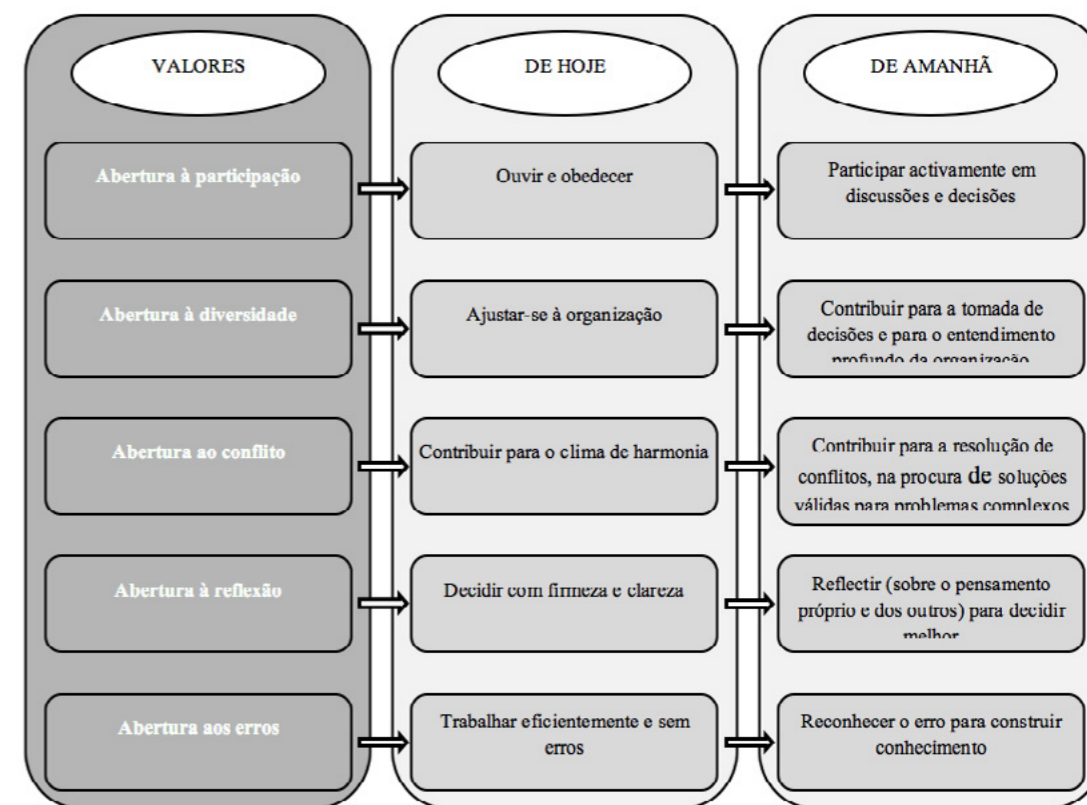
² Day (1999:301) considera que “Conhecer as nossas emoções, a capacidade de as gerir, de nos motivarmos a nós próprios e de lidar com relacionamentos são requisitos essenciais do conhecimento. Juntos constituem as qualidades necessárias para a sobrevivência no século XXI”.

de Patterson (1993) sobre os valores da escola de hoje e da escola de amanhã, Day (idem:304, 305) apresenta cinco “áreas-chave”, que organizámos na figura 1.

O quadro de valores que Patterson (1993) apresenta, no nosso entender, uma visão de sociedade futura que exige indivíduos mais participantes e com um papel mais ativo na construção dos saberes, na identificação de problemas e na procura da sua resolução. Para os professores do século XXI, a escola, os alunos e o ensino representam, assim, novos e permanentes desafios, que exigem mais aprendizagens, e um constante investimento no seu desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). Day (2001) considera que

“ Os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. São os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos a ‘aprender a aprender’ de forma positiva. São eles que detêm a chave para o aumento ou diminuição da auto-estima e dos resultados dos alunos e para a visão das possibilidades presentes e futuras para aprender através do seu próprio empenho, do seu conhecimento e das suas destrezas”.

Figura 1 – Áreas-chave dos valores de hoje e de amanhã, segundo Patterson
Fonte: Day (2001)



Villegas-Reimers (2003:7), numa publicação da UNESCO, fez uma revisão da literatura internacional sobre a temática do desenvolvimento profissional, afirmando:

“These are changing times in education systems around the world. With the star of the new millennium, many societies are engaging in serious and promising educational reforms. One of the key elements in most of these reforms is the professional development of teachers; societies are finally acknowledging that teachers are not only one of the “variables” that need to be changed in order to improve their education systems, but they are also the most significant change agents in these reforms. This double role of teachers in educational reforms – being both subjects and objects of change – makes the field of teacher professional development a growing and challenging area, and that has received major attention during the past few years”.

Villegas-Reimers (idem) defende que entrámos numa nova era paradigmática do desenvolvimento profissional dos professores, decorrente das mudanças que vivemos, que passa a ser entendido, não já como um estágio preparatório da profissão, mas uma constante que se observa ao longo da carreira docente, que pode assumir variadas formas, e que reconhece no professor um profissional em permanente processo de formação. Esta nova perspetiva do desenvolvimento profissional docente apresenta as seguintes características:

- assenta numa visão construtivista³ em que o professor é encarado como um sujeito ativo e implicado em todas as tarefas de ensino;
- é um processo a longo prazo, ao longo da carreira, que ganha com a experiência, uma vez que se estabelecem relações entre novos conhecimentos e experiências anteriores;
- é um processo em ligação com contextos concretos, relacionando o conhecimento com a prática da sala de aula;
- o professor é um prático reflexivo que constrói novas teorias e novas práticas nas atividades de desenvolvimento profissional, com base na sua experiência;
- relaciona-se diretamente com a reforma da escola e com a reconstrução da cultura escolar;
- é um processo colaborativo, ainda que se considere um espaço para o trabalho de reflexão individual;

³ Segundo Finley (2000), o construtivismo é uma teoria que se funda na ideia de que o conhecimento é pessoal e ativamente construído pelo indivíduo, através da experiência e da linguagem, através de conexões entre as concepções e experiências prévias e as novas situações de aprendizagem. A aprendizagem tem lugar na interação social, através da discussão e aferição entre pares.

• não há um modelo de desenvolvimento profissional único, mas diversas formas de desenvolver um trabalho que se deve realizar em ligação direta com as necessidades dos professores e das escolas. (Villegas-Reimers, idem:13)

Marcelo (2009:8) afirma que a “profissão docente é uma «profissão do conhecimento» [...] e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Quer isto dizer que, tal como acontece com outras profissões, os profissionais do ensino precisam de se renovar permanentemente e de se adaptar às exigências que as transformações sociais vão criando, naquilo que Zabalza (2000:165) designou por “princípio de sobrevivência incontornável”. O desenvolvimento profissional docente é, portanto, para além de um fator intrinsecamente ligado à condição de profissional, um caminho de desenvolvimento de competências adaptadas às circunstâncias históricas e, como veremos no capítulo sobre o “efeito professor”, segundo Hattie (2009), uma aposta para garantir a qualidade do ensino, com um reflexo muito forte e direto na aprendizagem dos alunos.

Ao longo de toda a carreira, os professores são confrontados com a necessidade de participar em atividades “formais ou informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day,2001:16). É neste sentido que se fala em desenvolvimento profissional docente ou em profissionalização docente (Hargreaves e Fullan, 1992; Day, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Marcelo, 2009; Morgado, 2011).

Morgado (2011:796) esclarece que o termo “profissionalização” também designa a formação inicial de professores, “circunscrevendo [-se] [...] ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão”.

Tomando as opiniões de Day (2001), Alarcão e Roldão (2008), Morgado (2011) e Marcelo (2009), optamos pela expressão “desenvolvimento profissional” porque nos permite evitar ambiguidades e, sobretudo, porque traduz a ideia de uma ação que se vai realizando em *continuum*, o que marca também a essência de uma profissão complexa, sujeita a mudanças e aprendizagens ao longo da carreira.

Marcelo (2009:10) seleciona algumas definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, dos autores que considera mais significativos, a partir das quais elaborámos o Quadro 2 – Definições do conceito de desenvolvimento profissional – de onde procuraremos destacar os aspetos mais importantes e coincidentes.

Da leitura comparada das definições selecionadas podemos retirar o seguinte: o desenvolvimento profissional acompanha os professores ao longo da carreira, é um processo que se desenvolve na e para a prática docente, assume a forma de diferentes experiências e sobre o qual assenta o desenvolvimento e melhoria das suas competências.

Retomando o trabalho de Villegas-Reimers (2003), uma das justificações que a autora aponta para o interesse do estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores prende-se com a qualidade da educação e com a qualidade do corpo docente.

Quadro 2 – Definições do conceito de desenvolvimento profissional

Fonte: Marcelo, C. (2009)

Heideman (1990:4)	"O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas."
Fullan (1990:3)	"O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros."
Sparks e Loucks-Horsley (1990: 234,235)	"Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores".
Oldroy e Hall (1991:3)	"Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente."
Day (1999:4)	"O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula".
Bredeson (2002:663)	"Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas".
Villegas-Reimers (2003)	"O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática".

Assim, afirma que se tem observado um interesse mundial crescente sobre esta matéria, visível pela enorme quantidade de textos publicados, com base nas seguintes premissas:

- os bons métodos de ensino têm um impacto positivo muito significativo sobre o que os alunos aprendem;
- aprender a profissão docente e ser (ou torna-se) um excelente professor é um processo que se concretiza a longo prazo e que exige competências práticas e complexas, mas também conhecimentos específicos, valores e atitudes éticas.

Citando Calderhead e Shorrock, Villegas-Reimers (2003:8) afirma que "in addition to «knowing what» and «knowing how», teachers must also be competent in «knowing why» and «knowing when»".

Day (2001) apresenta também a ideia de centrar o desenvolvimento profissional no aprendente como uma forma efetiva de contribuir para que os professores possam realizar-se como profissionais. Considera ainda que "Empenhar-se activamente no processo de desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de quarenta anos é um empreendimento ambicioso", uma vez que tal atitude implica um conjunto vasto e complexo de atitudes, disposições, competências e atividades, que enumera (Day: idem: 19):

- estabelecer e manter elevado padrões de ensino;
- interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes;
- ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola;
- responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola.

O desenvolvimento profissional, sendo um processo contínuo ao longo da carreira, vai acompanhando a evolução pessoal e o estágio de desenvolvimento do professor. Segundo Villegas-Reimers (2003), existem vários estudos sobre este assunto, mas destaca os modelos propostos por Huberman (1992) e Dreyfus e Dreyfus (1986), que passamos a apresentar. Villegas-Reimers (2003) defende a utilidade destes trabalhos e afirma que devem ser considerados se se quiserem criar efetivas oportunidades de desenvolvimento profissional, já que as necessidades e as disposições dos professores podem variar de estágio para estágio.

No estudo de Huberman (1992:38), sistematizado no Quadro 3 – Fases da carreira docente segundo Huberman –, que o próprio adjectiva como “esquemático e especulativo”, explicita-se que

“ O desenvolvimento de uma carreira é [...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Quadro 3 – Fases da carreira docente segundo Huberman
Fonte: Huberman, M. (1992).

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tacteamto
4-6	Estabilização, Consolidação de um reportório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo” → Questionamento
23-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

A “entrada” na carreira é, segundo Huberman (idem), uma fase marcada por duas forças de tensão contraditórias. Por um lado, o professor neófito entra em “choque com a realidade”, sentindo-se, frequentemente com grandes dificuldades para desempenhar todas as tarefas e responder a todas as solicitações com que é confrontado, mas, por outro lado, é uma etapa de “descoberta”, vivida entusiasticamente no assumir de responsabilidades profissionais e no sentimento de pertença a um corpo profissional.

A fase da “estabilização” corresponde à consolidação pedagógica. O professor vai criando um sentimento de autonomia, independência e competência para desempenhar o cargo, aperfeiçoando um reportório que lhe permite lidar com os alunos de uma forma mais centrada nos objetivos didáticos.

A fase da “diversificação” caracteriza-se pela procura de novas experiências na organização do ensino, variando as atividades, os materiais didáticos e as formas de avaliação, entre outros, contrariando a tendência para criar rotinas. Segundo Huberman (idem: 42), “Os professores, nesta fase das suas carrei-

ras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas [...]”.

Relativamente à fase do “questionamento”, que coincide com o “meio da carreira”, não há certezas de que a maioria dos professores a vivencie. Corresponde a um certo desencantamento com a profissão, associado a experiências fracassadas, ou decorrente das rotinas e da monotonia dos anos que se sucedem, que se liga, eventualmente, ao desejo de mudar de profissão. De acordo com Huberman (idem), os homens passam por esta etapa mais cedo e com maior acuidade do que as mulheres.

A fase da “serenidade e distanciamento afectivo” é, frequentemente, sequencial à fase do “questionamento”. Segundo Huberman (idem:44), “trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado «de alma»”. Os professores sentem-se mais confiantes e tolerantes na forma como interagem com os alunos, mas, simultaneamente, numa atitude de maior distanciamento afetivo, e diminuem o ritmo de investimento no seu trabalho.

O “conservantismo e lamentações” traduzem-se numa atitude de maior rigidez, numa resistência às dinâmicas de inovação e na nostalgia do passado.

Na fase do “desinvestimento”, que corresponde ao final da carreira, os professores sentem-se envolvidos numa libertação, sem lamento, do “investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprio[s], aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (Huberman, idem: 46).

Huberman (idem:48), consciente das limitações do seu modelo, “que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades”, apresenta o esquema do que considera “o percurso mais harmonioso”:

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno.

Relativamente ao modelo de Dreyfus e Dreyfus (1986), Day (2001:88) apresenta uma síntese dos aspetos fundamentais – Quadro 4 – Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus –, que compreende cinco níveis de desenvolvimento centrado na aquisição de destrezas, esclarecendo que a competência não se baseia na aquisição de regras, mas na flexibilidade de comportamento em situação.

Quadro 4 – Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus

Fonte: Day, C. (2001)

Nível 1 – Principiante
Adesão rígida a regras ou planos aprendidos; Fracá percepção da situação; Ausência de juízo discricionário.
Nível 2 – Principiante avançado
Linhas de orientação para a acção baseadas em atributos ou aspectos específicos (aspectos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia); A percepção da situação é ainda limitada; Todos os atributos e aspectos são tratados separadamente e é-lhes concedida igual importância.
Nível 3 – Competente
Lida bem com a existência de muitos alunos; Vê agora as suas acções, pelo menos parcialmente, em termos de objectivos a longo prazo; Planificação deliberada e consciente; Procedimentos estandardizados e rotinizados.
Nível 4 – Proficiente
Vê o que é mas importante numa situação; Apercebe-se de desvios do padrão normal; A tomada de decisões é menos trabalhada; Usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação; Encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspectos;
Nível 5 – Perito
Já não se baseia em regras, princípios morais ou máximas; Compreensão intuitiva de situações baseada num entendimento tácito profundo; Usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas; Possui uma visão apenas daquilo que é possível.

Day (idem:88, 89), embora reconhecendo a utilidade do modelo de Dreyfus e Dreyfus, sobretudo porque considera o desenvolvimento profissional não dependente apenas da racionalidade, aponta-lhe duas críticas. Por um lado, parece basear-se numa “progressão lógica” de estágio para estágio, de “principiante” a “principiante avançado”, a “competente” a “proficiente” e a “perito”, não considerando a aprendizagem um processo complexo e descontínuo. Por outro lado, atribui uma “confiança excessiva na aprendizagem a partir da experiência”, que encara como uma fonte de desenvolvimento limitado.

Day (idem) afirma a prática experiencial muito importante na aquisição de conhecimentos e destrezas, mas atenta que apenas algumas práticas cumprem

um objetivo de desenvolvimento válido e importante, se acompanhadas de exame e análise rigorosos. No entanto, clarifica que considera algumas práticas muito relevantes do ponto de vista da aprendizagem, como, por exemplo, a observação de outros professores e a leitura de estudos de caso. Day (2001) argumenta que:

“...a experiência não é coerente... não vem em embalagens ordenadas de encontros predeterminados. Isto não quer dizer que não possui significado, mas apenas que o significado é, muitas vezes, múltiplo, às vezes contraditório e, embora temporariamente susceptível de ser fixo, tem sempre um carácter hesitante e um excesso de significado”.

Apesar das críticas apontadas ao modelo de Dreyfus e Dreyfus, Day (2001) reconhece a sua utilidade concetual, bem como a existência de diferenças entre profissionais “principiantes”, “experientes” e “peritos”, que apresentam domínios distintos quer do ponto de vista do conteúdo do seu desenvolvimento profissional, quer do ponto de vista do domínio das competências. Segundo Marcelo (2009), saber quais são os conhecimentos que os professores devem desenvolver ao longo da sua carreira é uma questão incontornável. Para podermos esboçar uma resposta à questão implícita na afirmação Marcelo (idem), socorremo-nos de Finley (2000) e Villegas-Reimers (2003), que apresentam uma síntese dos trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999), onde se distinguem três conceções de conhecimento, cada uma delas com premissas e implicações próprias, que correspondem a sistemas de desenvolvimento profissional, coexistentes no universo da política, pesquisa e prática educacionais:

- *conhecimento para a prática* – conteúdos e conhecimento pedagógico gerado nas universidades, assumindo-se como uma base distintiva de conhecimento para o ensino;
- *conhecimento na prática* – o conhecimento é adquirido através da experiência, emergindo da ação e da reflexão sobre a prática e dos resultados delas decorrentes;
- *conhecimento da prática* – o professor desempenha um papel central na construção do conhecimento, religando teoria e prática através de projetos de indagação ou investigação colaborativa, assumindo-se como pesquisadores, teorizadores e ativistas.

Como podemos observar, cada uma destas concepções tem implicações diferentes em termos de conteúdo do desenvolvimento profissional e não responde diretamente à questão subjacente na afirmação de Marcelo (2009), mostrando a complexidade do assunto. Para além disso, revelam diferenças significativas na forma de conceber e implementar o trabalho docente, com resultados muito diferenciados, ideia que Villegas-Reimers (2003:31) expressa ao afirmar que

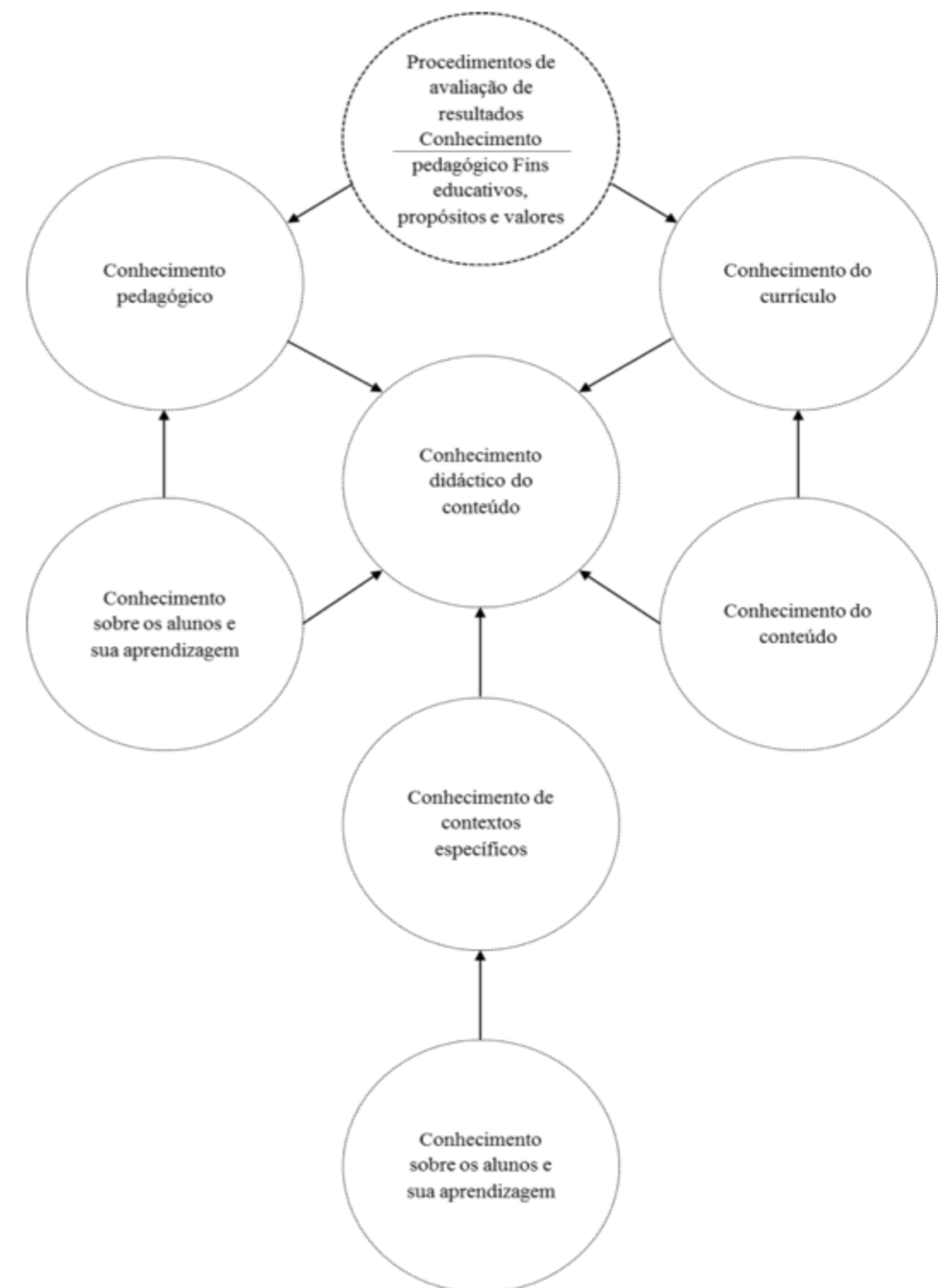
“The varying perceptions which societies, policy-makers, and teacher educators have of the teachers is an influential factor on how teachers are prepared and how their professional development is promoted”.

Segundo Marcelo (idem.18), o modelo de Morine-Dershminer e Kent (2003), que apresentamos na Figura 2 – Componentes do conhecimento profissional do professor segundo Morine-Dershminer e Kent –, ajuda a compreender o conteúdo do conhecimento dos professores e incorpora o que as investigações mais recentes puderam apurar.

São vários os aspetos a considerar neste modelo, que se apresentam em interligação. Marcelo (2009:19) destaca três aspetos:

- o conhecimento pedagógico geral (os princípios gerais do ensino; os alunos e o processos de aprendizagem; a gestão da turma; técnicas didáticas; planificação do ensino; avaliação; cultura social; história e filosofia da educação; legislação, etc.);
- o conhecimento do conteúdo;
- o conhecimento didático do conteúdo (“combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer”).

Figura 2 – Componentes do conhecimento profissional do professor segundo Morine-Dershimer e Kent
Fonte: Marcelo, C. (2009)



Em contraponto, Villegas- Reimers (2003:39) apresenta uma síntese de vários trabalhos de investigação, elencando os aspetos que constituem o universo do saber, “skills, knowledge, dispositions, and values in wich effective teacher must be proficient”:

- conhecimento pedagógico geral (ambientes de aprendizagem e estratégias de instrução; gestão de sala de aula; conhecimento dos alunos e da aprendizagem);
- conhecimento das matérias/conteúdos;
- conhecimento pedagógico dos conteúdos; (mapa conceitual de como ensinar um conteúdo; conhecimento de estratégias de instrução e de representação; conhecimentos sobre a compreensão dos alunos e potenciais dificuldades);
- conhecimento do currículo;
- conhecimento do contexto dos alunos;
- um reportório de metáforas para estabelecer pontes entre teoria e prática;
- avaliação da aprendizagem;
- conhecimento de estratégias, técnicas e ferramentas para criar e manter um ambiente/comunidade de aprendizagem, usando-as eficazmente;
- conhecimento, competências e disposições para trabalhar com alunos de origens culturais, sociais e linguísticas diversas;
- conhecimentos e atitudes de política e justiça social;
- conhecimentos e competências de uso das novas tecnologias.

Considerando a nossa experiência, merece-nos particular destaque o aspeto relacional da ação docente, aquele que, na nossa opinião, pode comprometer ou potenciar todo o trabalho, funcionando, portanto, como uma condicionante de todas as ações. O professor, ao contrário de outros profissionais, lida com um grupo de pessoas em simultâneo e não com um indivíduo de cada vez, “estando constantemente «em cena» perante um público cujas características e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis” (Lima: 1996:51). Tardif e Lessard (2005) apresentam o “trabalho interactivo” como uma especificidade da profissão de professor. O mesmo argumento é aduzido por Altet (1998:26) ao afirmar que

“ são as comunicações verbais em classe, as interacções vivenciadas, a relação e a variedade das acções em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção.[...] Esta é a razão pela qual o ensino também pode ser concebido como um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, no qual o pólo da dimensão relacional é tão importante quanto o pólo do conhecimento propriamente dito”.

Altet (idem:27) realça também que a atividade letiva é desenvolvida em interação, num contexto próprio, com alunos específicos, resultando numa complexidade que torna difícil definir e antecipar todas as situações, havendo sempre uma “parte de «aventura», ligada aos imprevistos e [ao] desconhecido”.

As ideias que temos vindo a desenvolver sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores confluem todas no sentido de tornar explícita a complexidade da profissão docente. Considerando as palavras de Alonso (1988:51) de que “a essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimentos” e de Mesquita (2011:33) que os enumera em “técnicas, linguagens, valores, destrezas”, conclui-se que um bom professor terá que desenvolver um conjunto de competências para conduzir processos educativos com sucesso. Do que se trata quando se fala de competência docente? Que competências são necessárias para exercer a profissão? Antecipando, desde já, algumas dificuldades nas respostas às questões, vamos procurar responder-lhes de forma sintética.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que explicar o que são competências e quais as que devem ser dominadas pelo professor profissional é uma tarefa interminável, porque, como já deixámos claro, a profissão redesenha-se permanentemente e, de acordo com Perrenoud (2000:13), porque na base dessa identificação “ [há] opções teóricas e ideológicas [conducentes a] uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas”.

Mesquita (2011) apresenta aquilo que podemos designar por histórico do conceito. Na atualidade, o conceito de competência deixou de ser um subsídio emprestado de outras áreas do saber e ganhou uma cunhagem própria nas Ciências da Educação. Objeto de estudo de duas correntes paralelas e complementares, anglo-saxónica e francófona, sobretudo a partir dos anos sessenta do século XX, o conceito foi evoluindo de uma abordagem behaviorista para uma relativista, passando depois a integrar perspetivas cognitivistas.

Mesquita (idem: 34) afirma que

“Foi a tomada de consciência de que a situação, pela sua natureza complexa, não permite um discurso prescritivo sobre a acção a desenvolver, que veio reinventar a dinâmica sobre o conceito de competência, obrigando os especialistas das Ciências da Educação a procurar posições menos normativas e menos aprioristas para a definição de competências”. (sublinhado nosso)

Mesquita (idem:35) diz-nos também que, na atualidade, a perspetiva francó-fona defende que a noção de competência, no mínimo, se refere a “ (i) um conjunto de recursos, (ii) que o sujeito pode mobilizar, (iii) para tratar uma situação, (iv) com sucesso”. A partir destes pressupostos, Mesquita (idem) propõe um quadro, adaptado a partir de Jonnaert, onde apresenta as definições do conceito de competência de sete investigadores e que apresentamos no Quadro 5 – Definições do conceito de competência.

Merece-nos destaque a referência, de todos os autores, aos recursos necessários para desenvolver a competência, que são, como podemos observar, de natureza diversa (cognitiva, social ou relacional, material, etc.), o que implica a mobilização de vários saberes. Nesse sentido, Roldão (2003:20) diz-nos que a competência não corresponde a um somatório de “conteúdos acumulados”, mas sim a um “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo”, seja qual for a sua natureza, considerando ainda a reflexão e a criatividade, e que permite “agir no concreto”.

Quadro 5 – Definições do conceito de competência

Fonte: Mesquita (2011), adaptado de Jonnaert

Uma competência	Faz referência a um conjunto de elementos	Que o sujeito pode mobilizar	Para tratar uma situação	Com sucesso
D'Hainaut 1988	Os saberes, os saberes fazer e os saberes ser	(sem precisão)	Tratamento de situações	«exercer convenientemente um papel, uma função ou uma actividade»
Jonnaert, Lauwaers e Peltier 1990	As capacidades	Estas capacidades são para <i>seleccionar</i> , e para <i>coordenar</i>	A representação da situação pelo sujeito	«responder mais ou menos pertinentemente à solicitação da representação da situação»
Meirieu 1991	Um saber identificado	Este saber identificado é para <i>colocar em jogo</i>	Uma determinada situação	«uma combinação apropriada de capacidades»
Gillet 1991	Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais	Estes conhecimentos são <i>organizados em esquemas operatórios</i>	Identificação de uma tarefa problema e sua resolução	«uma acção eficaz»

Raynal e Rieunier 1997	Os comportamentos	Estes comportamentos são <i>potenciais</i>	Uma actividade complexa	«exercer eficazmente uma actividade»
Perrenoud 1997	Os recursos	Estes recursos são <i>mobilizáveis</i>	Um tipo de situação definida	«agir eficazmente»
Pallascio 2000	As disposições de natureza cognitiva, afectiva, reflexiva e contextual	A mobilização exprime-se através do conceito de <i>disposição</i>	As situações problema	«uma acção responsável, ou seja, concebida, gerada e aplicada em todo o conhecimento de causa»

Le Boterf (1997: 37-94), situando a docência no grupo das profissões com elevada complexidade, identifica seis competências implicadas na gestão de situações complexas:

- *saber agir com pertinência* – “saber ir além do prescrito”, “saber interpretar”, “saber o que fazer”, “saber inovar”, saber “julgar”;
- *saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto* – os saberes e os conhecimentos, por si só, não definem o profissional competente, que tem que os saber utilizar em situação;
- *saber combinar* – organizar e relacionar conhecimentos em situação, adaptando-se ao contexto, sabendo improvisar;
- *saber transpor* – utilizar conhecimentos adquiridos na prática na construção novas situações;
- *saber aprender e aprender a aprender* – fazer da prática uma aprendizagem constante;
- *saber empenhar-se* – agir autonomamente e com responsabilidade.

Le Boterf (2008) considera que as longas listas de competências para identificar o professor competente não são produtivas e nunca estão completas. Para além disso, correm o risco de deixar subjacente a ideia de que a competência resulta da adição de um conjunto de competências, o que não é o caso. A competência resulta de uma combinação e não de uma montagem. O mais importante é saber o que significa “agir com competência numa determinada situação”, “ser competente” e “ter competências”, o que implica:

- pensar em processos e não apenas numa lista de recursos que se mobilizam;
- pensar em competências observáveis e não em competências abstratas;
- raciocinar em termos de combinatória e não em termos de adição;
- pensar em comportamentos em situação e não em qualidades ou traços de personalidade.

Le Boterf (idem) explica a distinção entre *ser competente* e *ter competências* para clarificar o que significa *agir com competência*. Ser competente significa ser capaz de agir com sucesso numa situação de trabalho, colocando em ação uma prática profissional pertinente, mobilizando uma combinatória apropriada de recursos (saberes, saberes-fazer, comportamentos, modos de pensar). Ter competências é ter recursos para agir com competência. Assim sendo, o agir com competência do profissional reconhece-se se:

- sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pessoais apropriados (conhecimentos, saber-fazer, comportamentos) e de suporte (bases de dados, colegas, peritos);
- sabe exercer uma prática pertinente para gerir situações de acordo com as exigências particulares do contexto, produzindo resultados de acordo com critérios de performance.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, saberes e competência(s) é um trabalho inacabado. Todos os conceitos apontam para processos e não para produtos, que se atualizam e interconectam permanentemente, que podem ser avaliados e desenvolvidos sob diferentes perspetivas e, segundo Altet (1998: 28), abrangem “os saberes plurais trazidos pelo planeamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula”.

I

II

III

IV

A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

O “EFEITO PROFESSOR”

O professor é uma variável muito importante na aprendizagem dos alunos e de tal forma assim é que o “efeito professor” é uma expressão criada pela investigação que se centra no conhecimento do seu alcance, bem como nos efeitos a longo prazo da sua atuação, e que tem sido objeto de inúmeros estudos (Wang, Haertel e Walberg, 1994; Jordan, Mendro e Weersinghe, 1997; Wright, Horn e Sanders, 1997; Gauthier e Dembélé, 2004; Hattie, 2009).

Segundo Gauthier e Dembélé (2004), foi nos anos 60 do século XX que se desenvolveu o interesse por estudar a influência de fatores sociais na aprendizagem e desempenho dos alunos, tendo tido muita importância o relatório Coleman (1966), que confirma uma estreita relação entre o contexto familiar e o rendimento escolar, e se conclui que os alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos correm mais riscos de encontrar dificuldades no seu percurso escolar do que outros, provenientes de contextos culturalmente mais ricos. Assim se gerou a “croyance que l'école et le personnel enseignant n'ont que très peu d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés” (idem:2) No entanto, Coleman (idem) e os seus colaboradores deixaram claro que, sobretudo no caso dos alunos mais desfavorecidos, a escola e o professor podem fazer a diferença e é sobretudo neste grupo social que o seu efeito é mais evidente.

Posteriormente, muitos estudos foram desenvolvidos no sentido de saber qual é a importância do professor na aprendizagem dos alunos, em geral, assim como de identificar processos pedagógicos eficazes e variáveis que influenciam a aprendizagem. Em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2005) publicou um relatório inteiramente dedicado ao professor onde, com o suporte de diversos trabalhos de investigação e com a participação de vinte e cinco países de todos os continentes, exceptuando o africano, se afirma que

“Le corps enseignant, la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement. L'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement passe en grande mesure par la capacité de faire en sorte que des individus compétents souhaitent enseigner, que leur enseignement soit de haute qualité et que tous les élèves aient accès à un enseignement de haute qualité”. (OCDE, 2005:2).

O relatório aponta três grandes conclusões decorrentes do estudo, onde se explicitam os fatores que influenciam a aprendizagem: em primeiro lugar, surgem as capacidades, interesses e contexto familiar e social do aluno; em segundo lugar, o professor e o ensino – “On s’accorde en général à dire que la «qualité de l’enseignant» est l’unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves” (idem:ibidem) –; em terceiro lugar, os indicadores da qualidade do professor. Este último fator é objeto de alguma controvérsia, uma vez que os dados disponíveis fazem a aferição da eficácia dos professores através das suas habilitações académicas, do tempo de serviço, dos seus conhecimentos científicos e dos resultados dos alunos nos exames, não considerando outros aspetos, tomados no relatório como de mensuração difícil, mas “qui peuvent être cruciales pour les acquis des élèves”, tais como,

“l’aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d’élèves, à favoriser l’instauration de liens enrichissants entre l’enseignant et les élèves, à faire preuve d’enthousiasme et d’imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents” (idem:ibidem).

Os investigadores americanos Wang, Haertel e Walberg (1994) desenvolveram um trabalho de meta-análise⁴ sobre esta temática, cobrindo cinquenta anos de pesquisa, apoiando-se em diferentes fontes de informação, nomeadamente, inquéritos, entrevistas, artigos publicados sobre a matéria e diversas sínteses de pesquisas, tendo obtido um conjunto de dados muito significativo do qual retiraram importantes conclusões. Os autores puderam perceber que as influências diretas, como, por exemplo, a qualidade das interações professor-aluno, são mais determinantes da aprendizagem do que as influências indiretas, como a gestão da escola. As suas conclusões sustentam-se na identificação de vinte e oito fatores que influenciam a aprendizagem, agrupados em seis grandes grupos de influência, que apresentamos no Quadro 6 – Grupos de influência na aprendizagem –, por ordem decrescente, de acordo com o seu grau de preponderância.

4 | De acordo com Hattie (2009), a noção de meta-análise foi introduzida em 1976 por Gene Glass e difere das revisões integradas da literatura sobre um assunto, na forma de síntese. Numa meta-análise, segundo Hattie (idem:3), “whereby the effects in each study, where appropriate, are converted to a common measure (an effect size) such that the overall effects could be quantified, interpreted, and compared, and the various moderators of this overall effect could be uncovered and followed up in more detail”. Wang, Haertel e Walberg (1994:4) consideram que “On appelle méta-analyse cette méthode de compilation statistique de résultats provenant d’études diverses, dont la grandeur, la rigueur et les caractéristiques de l’échantillonnage.

Quadro 6 – Grupos de influência na aprendizagem
Traduzido e adaptado de Wang, M., Haertel, G. e Walberg, H. (1994).

Tipo de influência	Média de influência
1 - Aptidões do aluno	54,7
2 - Forma de ensinar e clima de aula	53,3
3 – Contexto	51,4
4 - Planificação do programa	47,3
5 - Organização da escola	45,1
6 - Estado	35,0

As aptidões do aluno surgem como o fator mais determinante da aprendizagem, onde os autores incluem:

- os processos metacognitivos (planificação, controlo e revisão de estratégias de aprendizagem);
- os processos cognitivos (inteligência, conhecimentos de pré-requisito, aptidão de leitura e de matemática e expressão oral);
- o comportamento na sala de aula (o comportamento construtivo potencia a aprendizagem)
- a motivação (determina o esforço e a perseverança).

O segundo grupo de influência – forma de ensinar e clima de aula – tem, de acordo com os autores (idem:7), “autant d’effet sur l’apprentissage que les aptitudes de l’élève” e considera os seguintes aspetos:

- gestão da sala de aula (técnicas para manter o interesse do aluno; responsabilização do aluno; presença de espírito do professor);
- interações sociais construtivas entre alunos e professores (a frequência e a qualidade das interações favorecem o sentimento de pertença do aluno e o respeito por si próprio);
- número de horas de ensino (o aluno precisa de se sentir empenhado na prossecução dos objetivos escolares);
- o clima da sala de aula (colaboração entre colegas e professor; objetivos comuns e prioridade ao estudo; aulas bem planificadas e organizadas; objetivos de aprendizagem bem explicitados; nível de dificuldade das tarefas de acordo com o desenvolvimento dos alunos e um ritmo de ensino adequado);

- as interações pedagógicas e o controlo de conhecimentos (colocação de questões; reforço positivo; estratégias de remediação; controlo de conhecimentos);
- gestão da turma e suporte pedagógico (esta categoria tem uma influência fraca na aprendizagem e diz respeito aos serviços educativos e ao pessoal não docente. A formação dos docentes enquadra-se também neste grupo e a sua influência é relativa, uma vez que depende, muitas vezes, de condições específicas para se experimentarem novas técnicas, novas teorias e novas formas de trabalho).

O *contexto* aparece como um grupo de grande influência, que os autores igualam aos grupos anteriores, donde destacam quatro aspetos importantes:

- meio familiar (relação forte com a aprendizagem);
- suporte parental (relação forte com a aprendizagem e prevenção de riscos, como absentismo, abandono, retenção, delinquência e gravidez na adolescência);
- colegas (forte relação com a aprendizagem);
- atividades extra-escolares (os dados não são conclusivos, mas sugerem uma relação fraca com a aprendizagem).

Relativamente à *planificação do programa*, que apresenta um nível de influência moderada, consideram-se os manuais escolares bem concebidos, a organização do grupo de alunos e as atividades selecionadas em função dos objetivos de aprendizagem.

Da mesma forma, a *organização da escola* tem uma influência moderada na aprendizagem e diz respeito a quatro aspetos:

- a cultura de escola;
- as decisões dos professores e diretor;
- a política de participação parental;
- os traços demográficos e as políticas de escola.

O último grupo de influência, o *Estado*, é identificado como um grupo de influência pouco marcante e diz respeito à obtenção de habilitações para a docência, à avaliação dos docentes, à identificação de linhas orientadoras da elaboração e seleção de manuais escolares.

Wang, Haertel e Walberg (idem) apresentam, na conclusão dos seus trabalhos, um conjunto de comentários onde expressam a necessidade de continuar a desenvolver estudos sobre esta temática, clarificando que existem algumas divergências relativamente às conclusões a que puderam chegar. No

entanto, afirmam que os seus resultados “plaident en faveur de la nécessité d'accorder une importance accrue aux influences psychologiques, pédagogiques et contextuelles”. Assim sendo, consideram que

“Cinquante ans de recherches contredisent [...] la tendance actuelle des éducateurs à voir dans les variables organisationnelles et la restructuration de l'école les composantes fondamentales d'une réforme scolaire. Du fait que les influences indirectes ne peuvent qu'agir sur les influences directes, les résultats qu'elles produisent apparaissent plus minces et moins cohérents. Par exemple, le fait d'adopter une méthode d'évaluation des enseignants dans un district ne garantit pas que les élèves d'une classe donnée auront un enseignant compétent”(idem: 10, 11).

Hattie (2009) realizou também um estudo de síntese a partir de mais de oitocentas meta-análises, num trabalho designado por “meta-meta-análise”, baseadas exclusivamente em análises quantitativas. As suas conclusões confirmam o estudo descrito anteriormente e a expressão que Hattie (idem:22) utiliza para aglutinar todas as asserções é a de que “The major message is simple – what teachers *do* matters”, mas considera a expressão um *cliché* e acrescenta-lhe uma cláusula adicional: “what «some» teachers do matters”.

Partindo da ideia de que os professores não são todos iguais, nem ensinam todos da mesma maneira, nem têm todos poderosos efeitos sobre os alunos, Hattie (idem:108) coloca a tónica na “variância do professor”, esclarecendo que “It is teacher's variability in effect and impact that is critical”. A questão que se coloca imediatamente é sobre os fatores que influenciam a “variância do professor” e fazem a diferença. Neste sentido, Hattie (idem:109) considera os seguintes aspetos:

- os programas de formação de professores;
- o conhecimento dos conteúdos científicos;
- a qualidade do ensino;
- a qualidade da relação professor-aluno;
- o desenvolvimento profissional do professor;
- as expectativas do professor.

Relativamente aos programas de formação de professores, que apresentam um nível de influência pouco significativo no “efeito professor”, o estudo de Hattie (idem: 111) aponta para a dificuldade em pré-determinar programas ideais de formação inicial, particularmente na ordenação dos assuntos a abordar, mas chama a atenção para o facto de os professores formadores

deverem ter bem presente a importância do seu papel e no efeito que “they are having [...] on the student teachers; such that these student teachers will have an effect on their own students”.

Quisemos, no entanto, seguir a referência de Darling-Hammond (2006), apontada por Hattie (2009), em que a autora apresenta as principais características de bons programas de formação de professores, com base num estudo feito sobre sete planos de formação. Embora Darling-Hammond (2006:41) tenha concluído que “there is no cookie-cutter approach to excellence”, destaca sete características (tradução nossa):

- 1 - uma visão clara e comum do bom ensino, permeia todos os cursos e todas as experiências clínicas;
- 2 - padrões bem definidos da prática e execução são usados para guiar e avaliar cursos e trabalho clínico;
- 3 - o currículo é baseado no conhecimento do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, na aprendizagem, nos contextos sociais, e nos temas da pedagogia, ensinados no contexto da prática;
- 4 - experiências clínicas alargadas são cuidadosamente desenvolvidas para apoiar as ideias e práticas apresentadas em cursos estreitamente interligados;
- 5 - estratégias explícitas ajudam os alunos a confrontar as suas crenças e assunções sobre o ensino e os alunos, e a aprender sobre a experiência de outros;
- 6 - relações fortes, conhecimento comum e crenças partilhadas,
- 7 - os métodos de estudo de caso, pesquisa do professor, avaliação do desempenho e de portfólios, conduzem a aprendizagem no sentido dos problemas reais da prática.

Ainda no domínio da formação inicial de professores, Hattie (idem:112) afirma que há aspetos específicos comprovadamente marcantes do “efeito professor”, destacando a importância do microensino, “with analysis, reflective teaching, and videotape role play with debriefing”.

Relativamente ao conhecimento científico dos conteúdos, Hattie (2009) conclui que, embora seja comum a ideia da sua importância óbvia, há pouco estudos sobre o assunto e, de acordo com os dados que analisou, a sua influência é baixa. Darling-Hammond (2006) defende que o nível de influência do conhecimento dos conteúdos do professor seja mais elevado em níveis básicos e diminua em níveis mais elevados. Hattie (2009:114) diz-nos também que este assunto não é linear e que há evidências quanto ao elevado nível de influência de algumas características do professor, como, por exemplo, a “intellectual ability” e a “verbal proficiency”, na aprendizagem dos alunos, que

podem estar em correlação direta com os conhecimentos dos conteúdos a ensinar. A conclusão que podemos retirar destas possíveis interferências é a de que o tema continua a merecer investigação e a grande dificuldade estará, porventura, na identificação dos indicadores ajustados para compreender o fenómeno mais de perto.

A qualidade do ensino (“quality of teaching”) tem, segundo Hattie (idem) uma influência de nível médio nos alunos e compreende os seguintes aspetos: os desafios colocados aos alunos, individualmente ou em grupo, através de questões colocadas sobre a forma de problemas a resolver; expectativas altas sobre os resultados dos alunos; criação de hábitos de controlo e avaliação do trabalho pelos alunos; indução do gosto pelas matérias estudadas.

Relativamente à relação professor-aluno, o seu grau de influência na aprendizagem é muito alto e, neste sentido, Hattie (idem:118) diz-nos o seguinte:

“Building relations with students implies agency, efficacy, respect by the teacher for what the child brings to the class (from home, culture, peers), and allowing the experiences of the child to be recognized in the classroom. Further, developing relationships requires skill by the teacher – such as the skill of listening, empathy, caring, and having positive regards for the others”.

O estudo de Hattie (idem) enfatiza que os professores devem acreditar que desempenham um papel de agentes de mudança e agir com a consciência do poder da sua influência sobre os alunos, fazendo-os perceberem o interesse pelo seu desenvolvimento e pela sua aprendizagem.

O desenvolvimento profissional do professor é uma variável com peso elevado na aprendizagem do aluno e Hattie (idem: 120, 121) apresenta seis aspetos relevantes a considerar sobre este assunto, aqueles que, segundo o autor, “works best”:

- criar oportunidades de aprendizagem dos professores ao longo do tempo;
- envolver peritos externos;
- envolver os professores em programas que aprofundem os seus conhecimentos e desenvolvam as suas competências;
- envolver os professores em programas que mudem as suas conceções de ensino e que criem desafios sobre um ensino eficaz;
- envolver os professores em comunidades de trabalho sobre práticas profissionais;
- envolver a direção das escolas no apoio à formação de professores.

No que diz respeito às expectativas do professor, o estudo de Hattie (2009) aponta para um efeito médio desta categoria, relevando o facto de os alunos perceberem que não são todos encarados da mesma maneira pelo professor. O aspeto que o autor considera mais relevante nesta matéria, e que apelida como um “efeito professor” indubitável, prende-se com as expectativas altas sobre o rendimento escolar de todos os alunos de uma turma, dirigindo a atenção e os reforços educativos para os seus progressos e não para as competências evidenciadas. Para além disso, considera que os comportamentos dos alunos não devem ser encarados em correlação com as expectativas formadas, mas sim como o resultado surpreendente dos seus esforços, criando oportunidades para que todos se sintam acolhidos na sua diversidade e possam, assim, demonstrá-lo. Deste modo, Hattie (idem: 124) conclui com o seguinte argumento:

“If teachers and schools are going to have expectations, make them challenging, appropriate, and checkable such that all students are achieving what is deemed valuable. To this we can add the potentially negative effects of students setting their own low expectations [...] and not being provided with high levels of confidence that they can exceed these expectations and not attain but enjoy challenging learning intentions”.

Os estudos que servem de base ao conhecimento do “efeito professor”, que temos vindo a referenciar, foram feitos em anos específicos, não considerando anos sequenciais de ensino e aprendizagem que pudessem avaliar os efeitos a prazo da ação de um professor.

Jordan, Mendro e Weersinghe (1997), Wright, Horn e Sanders (1997), Sanders e Horn (1998), Nye, Konstantopoulos e Hedges (2004) e Konstantopoulos (2007) têm desenvolvido estudos sobre a duração no tempo do “efeito professor”, procurando identificar as consequências na aprendizagem dos alunos de professores mais e menos eficazes. A conclusão a que chegaram é a de que o “efeito professor” não só é direto, mas também é cumulativo. Significa, então, que os alunos com professores eficazes, em anos subsequentes, têm mais oportunidades de aprender do que os alunos com professores menos eficazes, ainda que tenha sido por um período de tempo limitado, conforme afirmam Sanders e Rivers, citados por Sanders e Horn (1998:6):

“The findings demonstrate that students assigned to ineffective teachers continue to show the effects of such teachers even when these students are assigned to very effective teachers in subsequent years. Although an effective teacher can facilitate excellent academic gain in students during the years in which they are assigned to them, the study found that «the residual effects of relatively ineffective teachers from prior years can be measured in subsequent student achievement scores»”.

Jordan, Mendro e Weersinghe (1997:7) confirmaram os dados obtidos pelo estudo de Sanders e Rivers e, explicitando o recurso a métodos estatísticos e procedimentos de análise diferentes, assim como níveis de ensino diversos, puderam concluir que “The effects have a strong additive componente, they have a strong cumulative componente, and they show little evidence of compensatory effects”.

Nye, Konstantopoulos e Hedges (2004: 254) concluíram que o “efeito professor” é mais visível em níveis escolares mais baixos e, que dada a sua importância no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seria uma área de intervenção promissora, se se tentasse atenuar o efeito de “less effective teachers with more effective teachers”. Os mesmos autores defendem ainda que, dada a dificuldade em utilizar métodos para avaliar a importância de certas variáveis do “efeito professor”, é provável que a extensão deste efeito seja ainda maior do que a que os seus estudos puderam atestar.

Como vimos, o professor é uma variável muito importante no ensino, o que se confirma pelo reconhecimento da elevada amplitude do “efeito professor”. A sua função coloca-o numa posição de relevo incontornável na educação dos cidadãos, é uma profissão que interessa e que representa, ainda hoje e para muitos alunos, a única forma de aceder ao conhecimento enquanto processo gradual e complexo de tratamento da informação. Concordando com as opiniões de Wright, Horn e Sanders (1997), mais do que proceder a contínuas reformas curriculares, mais do que apostar no melhoramento do parque escolar, o ensino pode melhorar continuamente se se apostar, também como uma constante das políticas educativas, na qualidade do corpo docente de todos os níveis de ensino.

○ “BOM PROFESSOR”

Nas sociedades primitivas, aprender e ensinar eram atividades que já faziam parte da vida, cumprindo uma função social e respondendo a necessidades básicas ligadas à subsistência (Gal, 1948). Enquanto o homem foi gerindo o tempo em função de preocupações com a sua segurança e alimentação, a educação fazia-se por imitação e as crianças aprendiam a ser adultos ao lado dos adultos, misturando-se e partilhando com eles, espontaneamente, as tarefas que se impunham a todos como imperativos de sobrevivência. As crianças aprendiam “sans le savoir à vivre sa vie d’homme” (idem: 9).

Ao longo dos séculos, foi surgindo, informalmente, a figura do professor, no sentido de *aquele que ensina alguma coisa a alguém*, cumprindo um propósito meramente utilitário, sobretudo no universo dos ofícios e mesteres (Gal, idem).

À medida que as civilizações foram evoluindo, as necessidades de instruir e educar foram ganhando pertinência, refletindo, de acordo com Gal (idem: 9), simultaneamente, a evolução civilizacional, o que constitui a prova de que “l’éducation est le fait primordial de l’humanité, celui qui caractérise peut-être le mieux l’espèce humaine”.

Travers (1981:9) diz-nos que, com o decorrer dos séculos, as funções do professor foram concetualizadas de diversas formas e as preocupações sobre a eficácia do ensino só surgiram a partir do momento em que a escola se tornou uma instituição de frequência obrigatória, o que aconteceu, historicamente, há muito pouco tempo (Travers, 1981).

Na antiguidade clássica, conversar com Sócrates na praça pública ou caminhar com Aristóteles pelos jardins do *lyceum* eram atividades que reuniam todos os que voluntariamente se juntavam ao grupo e participavam na disputa. O bom professor era aquele que conseguia atrair e manter os alunos junto de si, que iniciavam a educação organizada apenas na idade adulta (Travers, idem).

Na idade média, a escola era exclusivamente masculina, ligada aos mosteiros, frequentada apenas por alunos cujas famílias assim o entendiam e os professores não eram objeto de preocupação em termos de avaliação da sua qualidade.

Segundo Travers (idem), até ao século XX, de uma maneira geral, a aprendizagem foi encarada como uma responsabilidade exclusiva do aluno e o papel do professor limitado à exposição de assuntos, reunidos em coletâneas de textos, avaliando-se os resultados através da respetiva reprodução ou recitação.

Por essa razão, não havia preocupações relativamente às condições de aprendizagem, formando-se grupos de alunos muito numerosos e heterogêneos, na maior parte das sociedades, observando-se, com muita frequência, uma segregação dos alunos que não aprendiam a um ritmo considerado satisfatório, imputando-se-lhes toda a responsabilidade pela sua “incapacidade”.

Travers (idem) diz-nos que este cenário só sofreu alterações quando se gerou a crença de que o professor e as condições de ensino tinham uma ligação forte com a aprendizagem. Esta mudança de perspetiva não decorreu em ligação com um conhecimento efetivo do ensino, mas como uma ideia de natureza intuitiva, e surgiu em Inglaterra na época vitoriana, nas chamadas *board schools*. Os professores eram pagos de acordo com os resultados evidenciados pelos alunos, em testes aplicados por inspetores no final do ano. Segundo Travers (idem: 17) estas escolas tornaram-se “the worst educational program for any civilized country”, provocando uma sobrecarga permanente de exames e testes, tendo sido extintas por volta do ano de 1920.

Outra mudança muito significativa, que se repercutiu na visão sobre a ação do professor, foi observada com a criação de classes de alunos agrupados por idade, o que contribuiu para que os professores passassem a ser encarados como pessoas que podiam exercer uma influência direta na aprendizagem dos alunos na sala de aula. Esta ideia foi ganhando uma expressão cada vez mais sólida ao longo do século XX e os estudos sobre o “bom professor” começaram a desenvolver-se com uma base investigativa consistente (Travers, idem).

Connell (2010) chama a atenção para a mutabilidade do conceito de “bom professor”, que não só se verifica diacrónica e sincronicamente, como é também o resultado de diferenças culturais e civilizacionais. Como exemplo, refere “A tradição confucionista chinesa, [...] [que] define o “bom professor” como uma autoridade moral”, o que, na sua leitura, explica a razão pela qual ela “pressupõe tão intensamente o respeito da parte dos alunos” (Connell, idem:166).

Na atualidade, existe uma variedade significativa de conceções sobre o “bom professor”, que se relacionam e refletem uma pluralidade de perspetivas e problemáticas que se articulam diretamente com esta temática e que De Vries e Beijgaard (1999) sistematizam da seguinte forma: i) os objetivos educacionais, ii) os conhecimentos ou os conteúdos do currículo, iii) o ensino e a aprendizagem ou o papel dos professores e dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Para além dos aspetos assinalados por De Vries e Beijaard (1999) e Connell (2010), Moore (2004) justifica a variabilidade e a mutabilidade do conceito de “bom professor” com a convicção de que, ao longo da sua carreira, o professor vai transformando a forma como conceitualiza o bom ensino e o “bom professor”, sendo que, frequentemente, as visões particulares dos professores não se encaixam nos estudos efetuados pelos investigadores. Além disso, Moore (idem) considera também que o conceito de “bom professor” se liga ao de “boa escola”, havendo, também neste domínio, uma variedade muito grande de opiniões, perceções e representações, dando os seguintes exemplos, que não se excluem entre si:

- uma boa escola é aquela que promove um ambiente de grande disciplina, com altos níveis de sucesso académico;
- uma boa escola é aquela que encoraja a criatividade, o pensamento independente e a capacidade de expressão;
- uma boa escola é aquela que oferece equipamentos modernos, incluindo as novas tecnologias, espaços de trabalho agradáveis e adequados.

De acordo com De Vries e Beijaard (1999), os estudos sobre o bom ensino e o bom professor passaram a ter um desenvolvimento significativo a partir dos anos 60 do século XX. Desde então, têm surgido várias abordagens sobre esta temática, que podem reunir-se em três linhas tendenciais de pesquisa, cada uma delas centrada em focos particulares:

- 1 - O ensino/professor eficaz;
- 2 - O ensino/professor perito;
- 3 - O conhecimento base para ensinar.

Embora cada uma destas perspetivas tenha sido objeto de vários estudos, em anos sucessivos de pesquisa, não foram isentas de críticas, que sublinharam, sobretudo, as suas limitações e abriram caminho para o desenvolvimento de outras abordagens (Brophy e Good, 1986; De Vries e Beijaard, 1999; Korthagen, 2004). Procuraremos, de seguida, caracterizar cada uma destas perspetivas, dirigindo a nossa atenção para a figura do professor.

As pesquisas orientadas para a eficácia, também conhecidas como pesquisas sobre o processo-produto, procuram identificar as características dos professores (o processo de ensino) relacionadas com os resultados da aprendizagem dos alunos (os produtos do ensino), tentando evidenciar as competências do professor eficaz. (Korthagen, 2004).

Shulman (1986) diz-nos que esta linha de pesquisa surgiu em reação aos resultados do Relatório Coleman de 1966, que, aparentemente, concluiu que o professor não faz a diferença nos resultados escolares. De acordo com Shulman (idem), a investigação conduzida por Coleman excluía a análise do processo de ensino e da vida na sala de aula e foi em reação a estes resultados que se despoletou o movimento investigativo para provar que os professores fazem, efetivamente, a diferença.

Segundo Albuquerque (2010:59), Brophy e Good (1986) deram um contributo muito importante para o desenvolvimento desta fundamentação teórica, ao realizarem um estudo de revisão sobre esta problemática, apresentando e discutindo “ordenadamente [várias] pesquisas complexas”.

De acordo com Brophy e Good (1986), as características mais importantes do professor são: criar um ambiente calmo e ordenado na sala de aula; apresentar os conteúdos de forma clara, colocar perguntas e esperar pelas respostas; fornecer *feedback*. Os mesmos autores dizem-nos ainda que se sucederam cinco linhas de conceitualização sobre o professor eficaz:

- a) um profissional com determinadas características pessoais, designadas como características de presságio, que incluem traços como a aparência, a inteligência, a capacidade de liderança e o entusiasmo;
- b) um profissional que usa métodos eficazes;
- c) um profissional que sabe criar um bom clima de aula;
- d) um profissional que domina um conjunto de competências;
- e) um profissional que toma decisões, selecionando e utilizando as competências de acordo com a situação.

De Vries e Beijaard (1999) apontam algumas críticas a esta abordagem, considerando, em primeiro lugar, que não existem provas claras de uma relação direta entre o comportamento do professor e os resultados dos alunos. Podem estar implicadas variáveis intermédias na base dos resultados obtidos, que não são equacionadas e analisadas. Em segundo lugar, consideram-se apenas algumas variáveis e não se equacionam as cognições do professor nem a complexidade da situação de ensino. Em terceiro lugar, toma-se como certa a premissa de que um determinado comportamento do professor produz os mesmos resultados em diferentes grupos de alunos, em diferentes contextos de influência e com diferentes programas de ensino. Em quarto lugar, os alunos são avaliados sob o ponto de vista dos resultados cognitivos, através de testes estandardizados, o que exclui a avaliação de outras capacidades.

De Vries e Beijaard (1999) consideram que a pesquisa sobre o professor e o ensino eficaz evidenciam alguns aspectos relevantes da prática docente, mas os resultados obtidos baseiam-se numa visão do ensino que não faz jus à complexidade da tarefa, não integra a visão dos professores e não reconhece as diferenças entre as situações de ensino e os processos de aprendizagem. O professor perito é outra linha de pesquisa sobre o “bom professor”, que tem como ponto de partida a comparação entre professores principiantes e professores peritos. De acordo com De Vries e Beijaard (1999), é esta base metodológica que merece uma crítica, uma vez que a perícia é entendida como resultado da experiência, pelo que consideram que seria mais interessante e conclusivo se se comparassem os resultados de profissionais com os mesmos anos de experiência.

Bereiter e Scardamalia (1986: 10) explicam que a capacidade de aquisição de perícia, própria do ser humano, significa atingir “high levels of knowledge and skill that do not come about naturally but require a special and sustained investment in learning”, o que se aplica a todas as áreas de conhecimento, incluindo o ensino, que é, segundo os autores, “a means of propagating the other kinds of expertise”. Nesse sentido, os mesmos autores encontram na perícia uma das justificações para a existência de instituições de educação, argumentando que nas civilizações modernas são necessárias várias competências que não se adquirem “easily and naturally to human beings”, como é o caso do exemplo notável da linguagem humana (Bereiter e Scardamalia, idem).

A necessidade humana de desenvolver altos níveis de conhecimento é justificada da seguinte forma por Bereiter e Scardamalia (idem:10):

“the fact that more or less formal educational procedures have been independently invented by societies around the globe strongly suggest that there is some inherent need for them. That need, we would argue, is precisely the need for expertise – the need for knowledge and skills that do not arise naturally through experience.”

Quais são, então, os conhecimentos e as competências de um perito? Bereiter e Scardamalia (idem) identificaram, por comparação, os seguintes traços característicos dos profissionais peritos em qualquer área do conhecimento:

- complexidade de competências – os peritos não são apenas os mais proficientes nas tarefas, mas os que possuem mais informação estruturada e diversificada e os que desenvolvem estratégias de controlo da sua *performance*, que lhes permite um melhor desempenho;

- grande quantidade de conhecimentos – saber muito é uma condição necessária para o desenvolvimento de um perito, na medida em que só um grande leque de informações pode permitir estabelecer conexões e ligações de ideias sobre um determinado assunto, criando sentido. Conforme afirmam Bereiter e Scardamalia (idem:11), “The more you know, the more you are able to learn and the more meaningful the learning is likely to be”;
- conhecimentos estruturados – os peritos não sabem apenas mais, mas possuem um conjunto de saberes multiníveis, com ligações entre e intraníveis, o que lhes permite usar o conhecimento em situações diversificadas;
- representação abstrata dos problemas – esta capacidade permite resolver problemas com facilidade, uma vez que o perito conhece um conjunto de problemas-tipo, que reconhece em situação, selecionando rapidamente a solução adequada. Por essa razão, os peritos precisam menos de conhecer estratégias de solução de problemas, uma vez que poucas situações se lhes apresentam como grandes novidades.

Berliner (2008: 808), outro autor que se ocupa da *expertise*, “a characteristic that is ordinarily developed only after lengthy experience”, centrou-se no domínio restrito da docência, apresentando três razões para justificar o respetivo interesse e utilidade: em primeiro lugar, diz-nos que a perícia aponta para níveis raros de competência, o que, por si só, suscita o interesse dos investigadores; em segundo lugar, estudar a forma como os peritos percebem os problemas e encontram as respetivas soluções ajuda a conhecer mais sobre a cognição; por fim, os estudos sobre professores peritos contribuem para a compreensão de que o ensino é uma atividade que implica formas de conhecimento pedagógico muito complexas e sofisticadas. Berliner (idem: 808) explicita o conceito de conhecimento pedagógico da seguinte forma:

“knowledge of organization and management of classrooms, of motivation, teaching methods, discipline, and individual differences among students [...], [working] in public school classrooms, where high levels of managerial, organizational, and interpersonal social skills are required merely to be a competent provider of instruction for twenty-five or thirty distinctly different individuals”.

Berliner (idem) sistematizou aquilo que designou por sete proposições relativas ao professor perito e, embora reconheçamos algumas coincidências com as conclusões de Bereiter e Scardamalia (1986), julgamos que a sua sistematização é merecedora de uma leitura, uma vez que se centra exclusivamente na perícia docente, que é descrita da seguinte forma:

- proposição número um – a perícia desenvolve-se contextualizadamente, com o tempo e com a experiência e depende do conhecimento dos alunos em três domínios: as suas habilidades cognitivas, que permitem determinar o nível de ensino; o conhecimento da personalidade dos alunos, de forma a utilizar mecanismos de controlo adequados; a reputação do professor cria um bom clima de expectativas nos estudantes.

O professor perito encara eticamente o seu compromisso, como uma obrigação moral, pelo que considera imprescindível saber mais do que os alunos, preparar com tempo a sua ação e os materiais que utiliza e acredita que todos os alunos podem aprender, independentemente da história pessoal de cada um;

- proposição número dois – os peritos desenvolvem automatismos e rotinas para iniciarem a aula, criando uma fase introdutória onde explicitam os objetivos das atividades que se irão desenvolver, clarificam o que pretendem que os alunos façam, procuram criar um ambiente positivo, recorrendo frequentemente a analogias para esclarecer o tema central da aula. O sentido de humor e o sentido lúdico acompanham o início da aula, que vai assumindo um ambiente mais sério, à medida que se vai desenvolvendo. O professor perito introduz os materiais gradualmente, por ordem hierárquica de complexidade, ilustrando alguns aspetos através da experiência dos alunos e prevendo vários momentos de prática;

- proposição número três – os professores peritos são mais sensíveis para avaliar os comportamentos dos alunos, pelo que mais facilmente reconhecem a necessidade de reorganizar a aula, à medida que os alunos evidenciam progressos ou dificuldades;

- proposição número quatro – o sentido de oportunidade é uma característica do perito, que rapidamente interpreta e cria representações sobre os problemas com que se depara, agindo com forte sentido de flexibilização das práticas e boa capacidade de improvisação. Assim, o perito estabelece facilmente conexões entre os objetivos a atingir e os comentários ou interrogações levantadas pelos alunos. Por essa razão, do ponto de vista dos alunos, é entendido como “more caring, flexible, interested in what their students know”, possuindo “humanistic and effective interpersonal qualities” (Berliner, idem: 815);

- proposição número cinco – os professores peritos têm um entendimento profundo dos problemas, aplicam conceitos e regem-se por princípios durante a sua resolução. Assim, conseguem ser mais certos na previsão e na identificação, decorrente de uma análise sofisticada, e encontram soluções mais criativas para resolver situações problemáticas. Por estas razões, são entendidos pelos alunos como melhores explicadores;

- proposição número seis – os professores peritos interpretam corretamente os sinais emitidos no campo visual. Têm uma boa capacidade para descortinar

problemas sentidos pelos alunos, através da sua atitude corporal ou da sua expressão facial;

- proposição número sete – a superioridade dos peritos relativamente à capacidade de perceber corretamente padrões comportamentais significativos, e de desenvolver, a partir deles, raciocínios de inferência, não é inata, mas fruto da experiência. Os peritos são excelentes processadores de informação.

Bransford et al. (2005: 45) dizem-nos ainda que o conhecimento dos peritos não é o somatório de uma lista de saberes, mas um conjunto organizado de conhecimentos que se conectam entre si, o que permite que o perito saiba “when, why, and how aspects of their vast repertoire of knowledge and skills are relevant in any particular situation”. No entanto, não é fácil saber identificar todos os saberes do professor perito porque, frequentemente, o seu conhecimento deixou de ser explícito e passou a ser tácito, entrando numa zona que os autores designam por “downside” (idem). Os mesmos autores fazem, ainda, a distinção entre peritos “rotineiros” e peritos “adaptativos”, considerando que, em ambos os casos, se manifesta uma disposição para continuar a aprender ao longo da vida. No primeiro caso, trata-se de adquirir um conjunto de competências que se vão tornando cada vez mais eficazes e, no segundo caso, há uma tendência para transformar as competências, que se vão alargando e aprofundando, o que os torna mais flexíveis. O professor perito será aquele que domina competências e articula saberes, numa linha de inovação e solução de problemas, num espaço que Bransford et al. (2005: 51) designam por “corredor de adaptabilidade ótima” (tradução nossa).

Ainda nesta linha de pesquisa, de acordo com Hamerness et al. (2005), o professor deverá desenvolver a sua profissionalidade, tornando-se em perito adaptativo, o que implica ser capaz de:

- ser eficaz e inovador (orientando a inovação para a eficácia);
- propor e supervisionar atividades educativas variadas;
- identificar padrões de comportamentos na sala de aula;
- repensar as suas práticas;
- identificar e selecionar práticas a abandonar e a preservar;
- ser fortemente interativo com os alunos, percebendo as suas necessidades;
- estar atento ao contexto social;
- aprender com os outros.

Uma outra linha de investigação faz uma abordagem cujo focus incide sobre o conhecimento teórico considerado necessário para exercer a profis-

são, enraizado na premissa de que os conhecimentos do professor devem ser suportados pela pesquisa educacional (De Vries e Beijaard, 1999). Assim, estabelecer-se-ia uma relação direta entre o “bom professor” e o domínio de matérias teóricas que De Vries e Beijaard (idem: 375) enumeram:

“knowledge about different views on teaching, the teaching profession, learning, children’s development, classroom management, classroom organization, curriculum, characteristics of subjects and their contents, pedagogy, general aspects of the basics, and school and education in social, sociological, and political contexts”.

No entanto, esta visão é objeto de muitas críticas, apontando-se, em primeiro lugar, o facto de não haver uma evidência de que saber sobre o ensino resulte num melhor ensino, embora se concorde que este tipo de conhecimento seja útil. Nesta apreciação, De Vries e Beijaard (idem) argumentam que o conhecimento teórico é uma reconstrução da realidade, ou seja, uma abstração, e, por essa razão, não se focaliza em determinadas características das situações de ensino, como as identificadas por Doyle (1986), a saber: a multidimensionalidade, a simultaneidade, o imediato e a imprevisibilidade.

Outra razão que De Vries e Beijaard (1999:376) apresentam para criticar esta corrente, e que os leva a propor uma nova linha de análise, de que nos ocuparemos, de seguida, diz respeito ao facto de ela presumir que o conhecimento teórico é mais válido do que o conhecimento construído a partir de outras fontes, como é o caso do conhecimento feito da experiência do professor, encarado, frequentemente, como “incomplete, one-sided, inflexible, untested”.

O conhecimento prático dos professores consubstancia outra linha de investigação, que se suporta no pensamento dos professores sobre a sua experiência, surgiu na sequência das críticas dirigidas às correntes consideradas teóricas (De Vries e Beijaard, 1999).

Carter (1990) e Fenstermacher (1994) dizem-nos que o conhecimento teórico é abstrato e proposicional e o conhecimento prático é de natureza experimental, situacional, particularística e implícita e diz respeito ao saber do professor sobre as situações da sala de aula, que lida com dilemas práticos no interior de uma ação intencional.

Vários autores procuraram conhecer o ponto de vista dos professores sobre a sua experiência e Fenstermacher (1994) considera que, neste domínio,

existem duas vertentes investigativas: uma a partir do estudo de narrativas, onde se destacam os nomes de Elbaz (1983), Clandinin (1986) e Connelly e Clandinin (1990), e outra centrada no contexto da ação, cujos autores mais representativos são Schön (1983) e Russell e Munby (1991).

Noutra perspetiva, De Vries e Beijaard (1999: 378) propõem o estudo do conhecimento prático dos professores a partir das suas conceções de ensino, esclarecendo que não se referem a noções teóricas elaboradas por “ «great thinkers» and theorists”. Para justificar a exclusão desta vertente, os autores apresentam o argumento de que não há evidências claras sobre a existência de uma relação direta entre visões teóricas e pensamento do professor.

De Vries e Beijaard (idem: 378) afirmam que os aspetos referenciados quando se trata o tema das conceções de educação são os seguintes: a) os objetivos educacionais; b) os conteúdos do currículo; c) o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, os mesmos autores esclarecem a visão que têm sobre a forma como os professores encaram, na prática, cada uma destas visões, afirmando que

“There is a wide range of opinions about each aspects, which together form a continuum. At both ends of each continuum, two extreme positions are distinguished. It is expected that in practice such extreme positions will not exist. A teacher’s view on each aspect will probably be somewhere between the two extreme positions” (De Vries e Beijaard, idem: 379).

Assim, os autores defendem que a visão dos professores sobre a sua prática resulta, provavelmente, de uma articulação de variados aspetos, que refletem uma conceção de ensino e que, no plano teórico, surgem separadamente e em oposição: relativamente aos objetivos, trata-se de, por um lado, preparar os alunos para viver e trabalhar em sociedade e, por outro lado, contribuir para o desenvolvimento da identidade e da autenticidade; no que se refere aos conteúdos, trata-se de considerar os conhecimentos que a sociedade considera importantes e relevar os assuntos com significado para o desenvolvimento da personalidade dos alunos; relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem, trata-se de, por um lado, entender o aluno como um elemento passivo que “recebe” o que o professor “envia” e, por outro, entender o papel do professor como um suporte para o aluno que, ativamente, adquire e constrói conhecimento.

No seio desta complexidade, De Vries e Beijaard (idem) concluem que o “bom professor” é um conceito de abordagem difícil, a partir do ponto de vista da

conceção do ensino. No entanto, defendem que esta perspetiva pode clarificar alguns aspetos que as abordagens “tradicionais” não conseguem alcançar, nomeadamente reconhecer a dificuldade (ou impossibilidade, diríamos nós) em encontrar modelos standardizados. As principais conclusões que os autores apresentam podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- os professores desenvolvem as suas teorias sobre o bom ensino;
- o conhecimento prático dos professores sobre o “bom professor” resulta de uma interação complexa entre o plano pessoal e o plano contextual;
- o conhecimento prático dos professores é difícil de qualificar e deve ser visto como um saber dinâmico, em desenvolvimento contínuo, elaborado ao longo dos anos.

Nestas páginas, procurámos sistematizar algumas linhas de investigação de autores que, ao longo do tempo, se têm ocupado com a temática do “bom professor”. Propusemo-nos seguir uma linha de orientação diacrónica com o objetivo de rever, o mais possível, a evolução investigativa deste assunto que, ainda hoje, ou cada vez mais, se apresenta enformado de complexidade.

Percecionámos, à medida que o nosso trabalho se foi desenvolvendo, que a tarefa era ambiciosa, dada a quantidade de estudos publicados ao longo dos anos, sob diversas óticas investigativas, sendo alguns deles, para nós, de acesso difícil. A nossa leitura é, portanto, parcial e, por essa razão, poderão ter sido excluídas informações de relevo. O tema suscita interesse na comunidade educativa há muito tempo, segundo Beishuizen et al. (2001), pelo menos, desde Platão, pelo que, certamente, foram desenvolvidos estudos que não pudemos observar nesta nossa exploração diacrónico-teórica.

Com esta síntese, também tomámos uma consciência mais clara da amplitude da relatividade do nosso tema, que se (re)desenha permanentemente. Conforme nos dizem Paquay et al. (1998:212), ser professor significa lidar com o ser humano e, por via dessa realidade, pertencer ao grupo dos “ofícios” que

- [se] adaptam a contextos sociopolíticos e a sistemas educativos mutáveis e variados;
- são exercidos no âmbito de relações intersubjetivas e de vínculos sociais que modificam seu curso;
- permitem, inevitavelmente, uma ampla margem de interpretação, que subordina a ação às convicções, ao nível de competência, às orientações do profissional, assim como às características de seu ambiente próximo”.

Para além destes aspetos, com Paquay et al. (idem) também equacionámos a relatividade dos saberes que se devem considerar na identificação do perfil do “bom professor”. Se é certo que, em cada área específica de lecionação, se esperem conhecimentos profundos (de português, matemática, ou física, por exemplo) “os contornos exatos do domínio especializado permanecem incertos”(idem: 213).

Fora das áreas específicas, o problema da relatividade mantém-se no que diz respeito

“aos outros saberes, [pois] sua denominação e sua classificação são problemáticas: saberes pedagógicos, didáticos, relacionais, psicossociológicos; saberes profissionais, saberes de experiência, saberes implícitos. Tais distinções são frágeis e remetem a debates que continuam abertos sobre a divisão das práticas em componentes identificáveis ou sobre a origem dos saberes dos professores” (Paquay et al., idem:212).

O conceito de “bom professor” surgiu-nos, frequentemente, mais como *leitmotiv* para iluminar o caminho de um profissional que pretende realizar o seu trabalho com qualidade, do que como um patamar de desenvolvimento profissional alcançável, donde já não se sairá. Será, porventura, esta lógica que encontramos na afirmação de Korthagen (2004:78),“(…) perhaps it is even impossible or pedagogically undesirable to formulate a definitive description of “the good teacher””, ou na de Berliner (2008: 821), que releva a importância de conhecer “the limits of what we can expect from teachers and the irrationality of the expectations that we sometimes have”, ou, ainda, na de Gurney (2007: 89), que designa o interesse por saber como é o “bom professor” como um “Holy Grail” educativo.

Podemos afirmar, presumindo a inexistência de margem para erros, que todos os professores querem ser bons professores, mas também conjeturamos que, ainda que muitos deles tenham a perceção de que conseguiram atingir níveis profissionais de qualidade superior, se se confrontarem colegialmente, muitas polémicas surgirão e muitos consensos serão improváveis. Korthagen (2004:87) ainda nos diz que

“We should not forget, however, that a ‘good teacher’ will not always show ‘good teaching’: although someone may have excellent competencies, the right beliefs, and an inspirational self and mission, the level of the environment may put serious limits on the teacher’s behavior”.

Trabalhos de Penélope, podemos dizer, tentando metaforicamente traduzir o trabalho do professor que aspira à perfeição, que faz e desfaz permanentemente a trama onde tece a sua prática diária. Porém, ao contrário de Penélope, o professor é alguém que não pretende adiar um problema ou contornar prerrogativas, mas ensaiar cenários para resolver dificuldades que vai descobrindo, desenhar estratégias que se pretendem articuladas com um projeto humano cheio de cambiantes e incógnitas e resolver problemas para os quais não encontra outra solução que não seja através do tateamento, numa lógica exploratória de “navegação à vista”.

Tal como Penélope, cuja tarefa nunca termina, também nós nos revemos na incapacidade de atingir o conceito, apresentando um resultado que se situa numa trajetória que continua e que, na sua incompletude, reserva um espaço para outras possibilidades e outros olhares.

REFERENCIAIS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS DOCENTES: UMA LEITURA DE TEXTOS NORMATIVOS PORTUGUESES À LUZ DO MODELO DE LÉOPOLD PAQUAY

Numa síntese da fundamentação teórica que temos vindo a desenvolver, queremos destacar as seguintes ideias-chave, que se configuram como premissas importantes a considerar nesta investigação sobre o “bom professor de Português:

- 1 - as representações sociais, “produtoras” de uma teoria epistemológica do senso comum, desempenham um papel importante na vida social, criando zonas de consenso e regulando condutas, e traduzem marcas do tempo histórico;
- 2 - a profissão docente é o resultado de um percurso marcado por mutações e complexidades;
- 3 - o conhecimento profissional docente é de natureza complexa;
- 4 - o professor é uma das variáveis determinantes da aprendizagem dos alunos;
- 5 - ser professor exige um conjunto de saberes difícil de enumerar e em permanente reafirmação;
- 6 - as competências docentes apresentam-se por referenciais;
- 7 - o “bom” professor é um conceito flutuante e de mensuração difícil;
- 8 - os referenciais da atuação docente são limitados e redutores;

Desta síntese, emerge um cenário de complexidade, mutação e incerteza e, a partir deste quadro, levanta-se a problemática dos instrumentos reguladores do nosso trabalho empírico, ponto de apoio para a recolha de dados. Saber como é o “bom professor de Português” conduz-nos a uma escolha de critérios para podermos balizar a investigação e tentar responder à questão colocada, o que suscita alguns dilemas e incertezas, que são, aliás, problemas inerentes à própria profissão. Esta ideia é implicitamente expressa por Helsing (2007:1317), quando afirma que “theres is little consensus about the goals or methods of good teaching” e que o próprio ensino implica “navigate the murky seas of uncertainty”. O mesmo é afirmado por Wassermann (1999: 466), ao verificar que:

“while there are no easy, clear-cut answers in teaching, there are decisions that teachers make; that in the presence of confusing and ambiguous issues, teachers search for appropriate courses of action, rather than resolutions; that even in the best of times teachers may have to choose between several less-than-good alternatives; that many life problems cannot be solved.”

A incerteza provém da natureza complexa do trabalho docente, centrado nas relações humanas, que envolve antecipação, interpretação e avaliação dos pensamentos dos outros, bem como das suas emoções e comportamentos. O que para o professor é reflexo de espírito democrático e respeito pelo outro, pode representar para o aluno uma fonte de constrangimentos (Helsing, 2007).

Schön (1983) e Hatch (1999) destacam a inexistência de consensos relativamente aos conhecimentos de base necessários para se ser bom professor como prova de que a dubiedade é uma variável inerente ao trabalho docente. Calderhead (1987) e Labaree (2000) colocam a tónica sobre os dilemas que os professores enfrentam e sobre os quais pesam, frequentemente, tomadas de decisão difíceis. Para estes autores, os dilemas, formas de manifestação da incerteza, surgem quando dois ou mais valores ou compromissos competem entre si e são frequentes no ensino, porque, para além de não haver uma base de conhecimentos pré-estabelecida para o exercício da profissão, também há um conjunto múltiplo de expectativas e papéis a desempenhar (Calderhead, 1987; Labaree, 2000).

Os exemplos apontados por Hatch (1999: 233) são muito significativos das tensões implícitas na escolha de caminhos divergentes, num conjunto de tarefas muito diversificadas, mostrando que os professores, entre outras coisas, têm que:

“balance the needs of individual students against the demands of the larger group; they have to make sense of the contradictory roles of encourager and evaluator; they have to find ways to challenge students without defeating them; they have to encourage children’s overall development while guaranteeing academic progress”.

Segundo Helsing (2007), a natureza constrangedora do dilema resulta da opacidade da escolha, uma vez que a seleção de uma possibilidade significa a rejeição de outra, igualmente válida e, porventura, com uma validade maior, o que transforma a decisão numa perda.

Para ultrapassar as dificuldades, as hesitações e os impasses provocados pela dúvida e como, recordando Perrenoud, (2001), é preciso “agir na urgência”, as escolas munem-se de regulamentos, referenciais e procedimentos burocráticos para prevenir a incerteza e providenciar um certo equilíbrio institucional (Ponticell, 2003). Deste modo, um referencial de competências é, como afirma Perrenoud (2000: 12), “um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor”. No entanto, “não dispomos de uma lista construída e compartilhada das situações mais frequentes na vida de um professor” (Perrenoud, 2001: 14). Na maior parte dos casos, diz-nos ainda Perrenoud (idem: 15), “as competências não são necessariamente exigidas pelo estado actual da profissão, nem desejadas por todos os que a exercem”, constituindo, nessa medida, uma “projeção”.

No âmbito da análise política europeia para a educação, também se explicita, no *Common European Principles for Teachers, Competence and Qualifications*⁵ a necessidade de se definirem quadros de competência referenciais para o desenvolvimento da educação e da profissão docente, respondendo aos “challenges of the knowledge society (Comissão Europeia, 2004:2), considerando-se que os professores

“should, therefore, be able to reflect on the processes of learning and teaching through an ongoing engagement with subject knowledge, curriculum content, pedagogy, innovation, research, and the social and cultural dimensions of education”.

⁵ De acordo com a Recomendação nº 2 do CCAP (2), “A Comissão Europeia desenvolveu, entre 2002 e 2005, com a participação dos Estados membros e de diversos actores educativos, um processo que conduziu à definição de um quadro de referência para a profissão docente, traduzido no documento *Princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores*”.

Não sendo um “molde”, um referencial de competências funciona como um dispositivo útil, que tanto serve um objetivo orientador de planos de formação inicial e contínua, como responde a uma necessidade de monitorizar a avaliação docente, como, ainda, se constitui num ponto de referência para a reflexão individual de cada professor, na identificação de aspetos negligenciados da sua prática (Paquay, 1996, 1998, 2012).

Paquay (1996: 9) procurou construir um referencial das competências docentes a partir de “paradigmes prioritaires qui ont prévalu ou qui prévalent encore maintenant”, esclarecendo que muitos deles falharam por traduzirem uma visão demasiado particular da profissão. Tendo como suporte o trabalho de Zeichner, Paquay (idem: 9) apresenta quatro paradigmas “fondamentaux qui représentent les modes de pensée [...] en matière de formation des enseignants”:

- 1 - O paradigma comportamental – o ensino é encarado como um conjunto de capacidades isoláveis que se dominam para a prática;
- 2 - O paradigma artesanal – o ensino é encarado como um conjunto de competências que se adquirem na prática;
- 3 - O paradigma crítico – o ensino é encarado como uma atividade de pesquisa, suportada pela reflexão e análise crítica;
- 4 - O paradigma personalista – o ensino é encarado como um processo de desenvolvimento pessoal.

Paquay (idem:10) elaborou um quadro mais alargado, onde apresenta seis paradigmas da natureza do ensino, clarificando que “Un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, ne permet généralement d’approcher qu’une part de la réalité”, que traduzimos no Quadro 7 – Paradigmas de ensino, segundo Paquay (adaptado).

Paquay (idem:30) equaciona que, se cada um destes paradigmas evidencia apenas uma faceta da profissão, a partir do conjunto será possível construir um quadro referencial geral e, mesmo que não haja unanimidade relativamente aos aspetos a considerar, “la multi-dimensionalité semble être reconnue par tous: l’enseignant apparaît être (devoir être) un «homme orchestre» à multiples facettes”.

Quadro 7 – Paradigmas de ensino, segundo Paquay (adaptado).

Fonte: Paquay (1994)

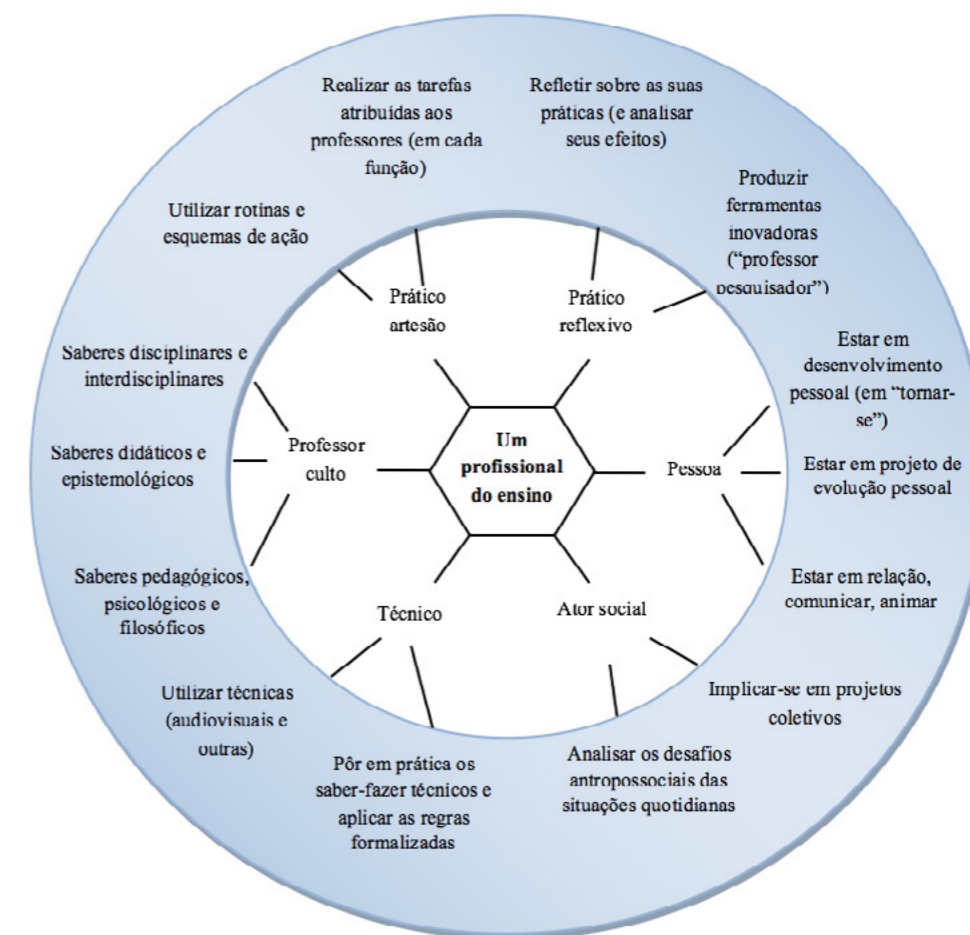
L'enseignant est conçu comme ...	Compétences-clés (OBJECTIFS PRIORITAIRES)
1. Un «maître instruit»	1.A... qui maîtrise les contenus à transmettre 1.B... qui connaît les principes de l'enseignement
2. Un technicien	2.A... qui met en oeuvre les techniques apprises 2.B... qui organise des apprentissages et réalise les autres tâches
3. Un praticien artisan	3.A... qui a du métier (des schémas d'action, des routines) 3.B... et remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant
4. Un praticien réflexif	4.A... un «professionnel » qui analyse ses pratiques (et apprend par cette réflexion) 4.B... un «enseignant-chercheur» qui produit des outils innovants
5. Un acteur social	5.A... un «partenaire engagé» dans des projets collectifs (au sein de l'établissement) 5.B... un citoyen lucide quant aux enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes
6. Une personne	6.A... qui communique positivement avec autrui 6.B... qui est en cheminement de développement personnel

Propondo um referencial eclético e integrador das competências do professor, que traduz a profissionalidade docente, Paquay (idem:33) evidencia a complexidade da profissão, que sublinha com a explicitação da relatividade do seu modelo, que “est à construire continuellement”, como podemos ver na Figura 3 – Referencial de Paquay (adaptado).

O referencial de Paquay (idem), ponderado o seu conteúdo, configura-se num bom ponto de apoio para conduzir o nosso trabalho, na medida em que sistematiza uma visão multifacetada da ação docente, o que nos parece em boa articulação com o cenário de complexidade que temos vindo a traçar. No entanto, sendo o nosso estudo centrado no “bom professor de Português”, parece-nos imprescindível situar a temática dos referenciais de competência na realidade nacional. Nessa medida, seleccionámos os suportes legais portugueses onde se traça o perfil geral de desempenho docente, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, as dimensões do trabalho docente, o Despacho n.º 16034/2010 de 18 de Outubro e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Figura 3 – Referencial de Paquay (adaptado).

Dominar e explorar



Justificamos esta escolha por cinco razões:

- 1 - correspondem a uma decisão expressa na Lei de Bases do Sistema de Ensino na qual se explicita, na alteração feita com a Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, no nº 2 do Artigo 31º, que “O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”, assumindo a responsabilidade de selecionar os aspetos a considerar;
- 2 - apresentam-se sob a forma de lei consignada, o que lhes confere um carácter vinculativo;
- 3 - são os documentos onde se “elencam” competências docentes;
- 4 - sobre as competências apresentadas nos dois documentos é salvaguardada a relatividade do elenco selecionado, ficando expressa a possibilidade de levar em linha de conta, no terreno, outras competências que se considerem pertinentes, válidas e adaptadas à situação.

5 - por se tratar de textos de natureza legal, do conhecimento de todo o corpo docente, podem providenciar uma base de reflexão comum para problematizar questões relativas ao papel, funções e atribuições do trabalho do professor.

Procuraremos, primeiramente, fazer uma leitura comparativa do Decreto-Lei e do Despacho referidos, para identificarmos graus de correspondência e de divergência, numa aferição recíproca, para, seguidamente, confrontarmos o resultado em correlação com o modelo de Paquay (1996), procedendo a uma nova aferição. Por razões que explicitaremos depois, a observação do Decreto Regulamentar ficará reservada para uma fase posterior.

No Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto define-se o “perfil geral de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico e secundário”. O diploma explicita, no preâmbulo, que

“Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (5569; sublinhado nosso).

Embora se expresse, no Artigo 2º, alíneas a) e b), que a finalidade deste ordenamento jurídico seja orientar a organização, a certificação da qualificação e a acreditação dos cursos para a docência, pelo nosso sublinhado do preâmbulo evidencia-se que, no espírito do legislador, os perfis expressos ultrapassam o âmbito restrito deste suporte legal e assumem um âmbito geral, servindo de referencial para toda a carreira docente.

No ponto I do Anexo, esclarece-se que o Decreto-Lei “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino” (sublinhado nosso) e nos pontos II, III, IV e V enumeram-se e explicam-se as dimensões de referência, a saber, respetivamente: *Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*. Genericamente, com base na redação das alíneas que constituem os respetivos descritivos, podemos definir as dimensões da seguinte forma:

– a Dimensão profissional, social e ética diz respeito à responsabilidade do saber específico da profissão na promoção das aprendizagens de todos os alunos e no respeito pelas diferenças, assente na capacidade comunicativa e relacional;

– a *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* refere-se à organização do ensino e promoção das aprendizagens, adequando os saberes ao nível de ensino, diferenciando estratégias de acordo com a diversidade dos alunos;

– a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* diz respeito ao envolvimento em projetos, colaboração e relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa e com os encarregados de educação;

– a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* relaciona-se com a reflexão sobre as práticas, identificação de necessidades de formação e desenvolvimento de competências.

No Despacho nº 16034/2010, de 30 de agosto, que estabelece os padrões de desempenho docente, apesar de não se remeter para o Decreto-Lei nº 240/2001, assume-se, no preâmbulo, o pressuposto da

“definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”

Como podemos verificar, os dois suportes legais em análise são coincidentes relativamente às dimensões do trabalho docente. Diferem, no entanto, no enquadramento da escolha das dimensões, que é detalhado no Despacho nº16034/2010, onde se apresenta o teor, a fundamentação, a justificação e ressalvas para a escolha das dimensões consideradas. Uma vez que o texto não se apresenta compartimentado, e para facilitar a análise, elaborámos o Quadro 8 – Justificação para a escolha das dimensões constantes no Despacho nº16034/2010 – com cada um destes tópicos de conteúdo.

Quadro 8 – Justificação para a escolha das dimensões constantes no Despacho nº16034/2010

Fonte: Despacho nº16034/2010

Teor	Fundamentação	Justificação	Ressalvas
.) dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira	.) consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual	.) contribuir para orientar a acção dos docentes .) estimular a respectiva auto-reflexão .) articular a avaliação do seu desempenho .) catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente .) (re)orientar a prática docente	.) deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere .) Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente
.) consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão	.) estes têm frequentemente de lidar com situações cuja resolução poderia ser facilitada através de uma orientação baseada nas boas práticas e na investigação científica	.) constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos .) providenciar um contexto para o julgamento profissional	
.) identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual			
.) definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão			
.) Podem ser considerados como um modelo de referência			
.) elemento de referência nacional			
.) elemento de referência da avaliação de desempenho			

O Despacho apresenta-se como um referencial da atividade docente, aduzindo as dimensões principais da respetiva atuação, considerando a relatividade das asserções citadas e a possibilidade de se observarem, na aplicação em situação, outras contingências merecedoras de relevo.

Em articulação com este suporte legal, encontra-se a Proposta N.º1 do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2010), onde, num parágrafo que apresenta a mesma redação do documento em análise, se explicita que

“Os padrões de desempenho definem a essência da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados, por um lado, como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social (...); por outro lado, (...) permite a criação de linhas orientadoras para a construção de dispositivos de avaliação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a qualificação das práticas educativas e para a melhoria das escolas”. (CCAP:1)

Relativamente ao conteúdo das dimensões incluídas nos dois documentos, procurámos também verificar se o entendimento é comum, organizando um novo quadro comparativo – Quadro 9 – Quadro comparativo do conteúdo das dimensões constantes no Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto e no Despacho nº 16034/2010 de 18 de outubro.

Quadro 9 – Quadro comparativo do conteúdo das dimensões constantes no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e no Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro

Fontes: Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e no Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro

	Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto	Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro
	Conteúdos	
Dimensão profissional, social e ética	<p>1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.</p> <p>2 - a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;</p> <p>b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;</p> <p>c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;</p> <p>d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a e garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual cultural;</p> <p>e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;</p> <p>g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.</p>	<p>DOMÍNIOS</p> <p>Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</p> <p>Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cívico dos alunos</p> <p>Compromisso com o grupo de pares e com a escola</p> <p>INDICADORES</p> <p>-Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada.</p> <p>- Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais.</p> <p>- Atitude informada e participativa face às políticas educativas.</p> <p>- Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional.</p> <p>-Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens.</p> <p>- Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno.</p> <p>- Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.</p> <p>- Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.</p> <p>- Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo e na sua prática profissional.</p> <p>- Responsabilização pelo desenvolvimento dos projectos da escola.</p> <p>- Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na acção educativa.</p>

Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade	<p>1 - O professor exerce a sua actividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.</p> <p>2 -</p> <p>a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;</p> <p>b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;</p> <p>c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;</p> <p>d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;</p> <p>e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;</p> <p>f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;</p> <p>g) Cooperará na elaboração e realização de estudos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.</p>	<p>DOMÍNIOS</p> <p>Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades</p> <p>Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</p> <p>Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.</p> <p>INDICADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola. - Participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola. - Participação em projectos de investigação e de inovação no quadro do projecto de escola. - Participação em projectos de trabalho colaborativo na escola. - Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola. - Contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe. - Envolvimento em projectos e actividades da escola que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola. - Envolvimento em projectos ou actividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.
--	---	--

Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida	<p>1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.</p> <p>2 -</p> <p>a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio processo de formação;</p> <p>b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;</p> <p>c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;</p> <p>d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;</p> <p>e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.</p>	<p>DOMÍNIOS</p> <p>Formação contínua e desenvolvimento profissional</p> <p>INDICADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico, didáctico). - Análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas. - Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola. - Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.
---	--	--

O sombreado evidencia o paralelismo permanente entre os dois documentos, pelo que podemos afirmar que as dimensões são entendidas da mesma forma nos pontos, alíneas, domínios e indicadores. De acordo com a Recomendação nº 2 do CCAP (2008), as dimensões consideradas

“São [...] fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa fazer parte da profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe são próprios. Além disso, resultam de uma visão construída com a participação de diversas organizações e associações profissionais representativas dos docentes, que teve lugar aquando da preparação dos diplomas sobre perfis profissionais. Por isso, deveriam ser entendidas e utilizadas de forma global e integrada, contribuindo para que a avaliação se faça numa abordagem holística de desenvolvimento pessoal e profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira”(CCAP, 2008:4).

Parece-nos muito importante destacar, por um lado, uma observação relativamente à Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No ponto 1 do Anexo do Despacho nº 16034/2010, afirma-se que esta dimensão “operacionaliza o eixo central da profissão docente”, o que está de acordo com o expresso na Recomendação nº 2 do CCAP em que se afirma que

“A qualidade da concretização da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é, efectivamente, aquela que define a especificidade do docente como profissional, constituindo um elemento essencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos: atribuir-lhe centralidade não significa que esta dimensão seja a única importante, mas tão-só que constitui uma dimensão nuclear, em torno da qual e ao serviço da qual todas as restantes devem ser mobilizadas” (CCAP, idem:4).

Também nos merece uma atenção especial o conteúdo da Proposta nº 1 do CCAP/2010, na qual se explicita o carácter transversal da Dimensão profissional, social e ética:

“Entende-se que a dimensão profissional, social e ética de forma transversal às restantes dimensões. É uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de actuação do professor e a dimensão que estiver a ser considerada. Não se trata assim de uma dimensão a adicionar às restantes, mas a expressão do modo como, em cada uma das três outras dimensões, o professor revela o seu grau de compromisso e responsabilidade profissional, ético e social”. (Proposta nº 1/CCAP/2010:4)

Em nosso entender, estas duas premissas podem estar na base da alteração ao elenco das dimensões que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente, que se observa no Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, em que se regula o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente. Por uma questão de organização da nossa análise, e maior clareza dos argumentos, reservamos a análise do conteúdo deste suporte legal para este momento. Podemos observar que este novo diploma considera apenas três dimensões:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

A justificação para esta alteração é expressa no preâmbulo do documento com a seguinte redação:

“A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem”.

Esta alteração parece-nos pertinente e produtiva, na medida em que não reduz os focos de análise da ação docente, mas aglutina elementos que estão, por natureza, intrinsecamente ligados, como é o caso da ética e deontologia profissionais e que não constam agora do elenco apresentado no suporte legal em referência. Considerando as afirmações de Baptista (2011:49)

“a ética orienta, qualifica e estrutura o desempenho dos docentes como exigência interior à sua profissionalidade e não como algo que, vindo de fora, possa ser eventualmente adicionado à actividade profissional com o intuito de a credibilizar. Indissociável do saber pedagógico enquanto saber profissional de referência de todos os professores, a ética profissional percorre transversalmente todos os domínios de desempenho [...] [e] o valor “relação pedagógica” constitui, em si mesmo, o ponto de ancoragem da cultura ética da escola, enquanto lugar educativo por excelência”.

Procedendo agora à análise comparativa entre as dimensões de atuação docente e o referencial de Paquay (1996), queremos, em primeiro lugar, explicitar que elegemos o texto descritivo do Despacho nº 16034/2010 para estabelecermos a comparação proposta e as dimensões constantes no recente Decreto Regulamentar nº 26/2012. Para fundamentar esta escolha apresentamos as seguintes razões:

- o Despacho nº 16034/2010 retoma *ipsis verbis* as dimensões expressas no Decreto-lei nº 240/2001 e adiciona a explicitação dos respetivos domínios e indicadores;
- o Decreto Regulamentar nº 26/2012, embora não explicita os domínios e indicadores, remetendo para o Despacho nº 16034/2010, reformula as dimensões a considerar, reduzindo-as.

O conteúdo do Despacho nº 16034/2010, apresentando, para cada dimensão, domínios e indicadores, em nosso entender, corresponde ao mesmo tipo de abordagem de Paquay (1996:31), num modelo explicitamente considerado “un cadre général pour un référentiel de compétences professionnelles”.

Como se verifica no Quadro 10 – Pontos de contacto entre o referencial de competências de Paquay e o despacho nº 16034/2010 –, são muitos os pontos de contacto entre os dois referenciais. As dimensões da atuação docente, expressas na legislação portuguesa, traduzem uma visão integrada da ação dos professores, situam-se em diferentes paradigmas do ensino e respondem ao modelo proposto por Paquay (1996), procurando uma perspetiva integradora de paradigmas de ensino.

Quisemos deixar em aberto os domínios relativos à Dimensão Profissional, social e ética, no caso do Despacho nº 16034/2010, e a vertente “ESTAR EM RELAÇÃO; COMUNICAR” do modelo de Paquay (1996). Com esta opção, pretendemos destacar o carácter transversal destes componentes, que, por essa razão, integram e são observáveis em todos os outros domínios. Considerando agora o Decreto Regulamentar nº 26/2012, que, conforme já esclarecemos, reduz produtivamente as dimensões a observar, justificamos a consideração das três dimensões referenciais da atuação docente, nele expressas, como base orientadora da nossa pesquisa, a saber:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Tendo sempre presente o carácter redutor duma escolha desta natureza, conforme clarifica Paquay (1996), deixaremos em aberto outras possibilidades, que se irão revelar, ou não, num processo de investigação que se encara como um campo de hipóteses a desocultar.

Quadro 10 – Pontos de contacto entre o referencial de competências de Paquay e o Despacho nº 16034/2010
 Fontes: Paquay (1994); Despacho nº 16034/2010

Referencial de Competências de Paquay		Dimensões de competência (Despacho nº16034/2010)	
Professor culto	<i>Saberes disciplinares e interdisciplinares</i>	<i>COMPROMISSO com a construção e o uso do conhecimento profissional</i>	Profissional, social e ética
	<i>Saberes didáticos e epistemológicos</i>		
Professor prático reflexivo	<i>Saberes pedagógicos, psicológicos e filosóficos</i>	<i>COMPROMISSO com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cívico dos alunos</i>	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
	<i>Reflectir sobre as suas práticas (e analisar seus efeitos)</i>	<i>COMPROMISSO com o grupo de pares e com a escola</i>	
Professor prático artesão	<i>Produzir ferramentas inovadoras («professor pesquisador»)</i>	<i>Preparação e organização das actividades lectivas</i>	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
	<i>Realizar as tarefas atribuídas aos professores (em cada função)</i>	<i>Realização das actividades lectivas</i>	
Professor técnico	<i>Utilizar rotinas e esquemas de acção</i>	<i>Relação pedagógica com os alunos</i>	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
	<i>Utilizar técnicas (audiovisuais e outras)</i>	<i>Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</i>	
Professor ator social	<i>Pôr em prática os saberes-fazer técnicos e aplicar as regras formalizadas</i>	<i>Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades</i>	Participação na escola e relação com a comunidade
	<i>Implicar-se em projectos colectivos</i>	<i>Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</i>	
Professor pessoa	<i>Analisar os desafios antropossociais das situações quotidianas</i>	<i>Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.</i>	Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida
	<i>Estar em desenvolvimento pessoal (em «tornar-se»)</i>	<i>Formação contínua e desenvolvimento profissional</i>	
	<i>Estar em projecto de evolução pessoal</i>		
	ESTAR EM RELAÇÃO; COMUNICAR		

I

II

III

IV

AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Partimos para este estudo com a convicção de que, seja qual for a etapa da carreira de um docente de língua portuguesa, o bom desempenho será sempre um assunto que suscita interrogações, cria espaços de análise e reflexão, apontando caminhos para a excelência, e constitui, do nosso ponto de vista, uma forte motivação para o desenvolvimento profissional responsável.

Uma vez que o nosso estudo se centra na figura do professor, temos consciência de que entramos no domínio do comportamento humano, dirigindo a análise para a ação profissional, na área específica da língua materna. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:16), a investigação em ciências da educação desenvolve-se, precisamente, em torno da natureza humana e os estudos qualitativos “Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos”. No nosso entender, esta focalização traduz uma vontade de compreender a conduta humana, corresponde a um desejo intemporal, onde se perdem as fronteiras entre as motivações de ordem instintiva e as de ordem racional, e onde, de acordo com Moscovici e Buschini (2003:5), se procura projetar “une lumière sur le monde que nous connaissons parce que nous le faisons”.

Embora o quadro teórico e concetual do estudo de representações sociais não aponte uma metodologia própria a adotar pelo investigador e, como já referimos no capítulo 1, sejam possíveis vários caminhos, alguns em aparente antagonismo, elegemos, para este nosso trabalho, o método qualitativo de pesquisa. As razões desta escolha prendem-se, principalmente, com a segunda parte da nossa questão de investigação. Se o estudo de representações sociais admite metodologias de natureza quantitativa, pareceu-nos que o tópico “bom professor de Português”, que constitui uma matéria nuclear das nossa questão investigativa, é mais consentâneo com uma abordagem de natureza qualitativa, assente num conjunto de entrevistas, uma vez que remete para conceitos complexos, em diálogo permanente com o contexto histórico, e que exigem uma explanação mais compatível com uma análise de conteúdo do que com a contagem e análise de frequências em exclusividade. Não podemos deixar de argumentar com a importância da linguagem e da comunicação na formação das representações sociais, na sua disseminação e ainda na compreensão dos fenómenos representativos por parte dos investigadores (Moscovici, 1978; Palmonari e Doise, 1986; Jodelet, 1989; Vala, 1997; Mannoni, 1998; Alves-Mazzotti, 2008; Seca, 2010). Assim sendo, pareceu-nos clara a adoção de um método que se baseia numa análise discursiva, uma vez que as entrevistas são o material privilegiado para atingir os objetivos propostos, sendo, simultaneamente, continente e conteúdo da nossa investigação.

Assumindo a inexistência de regras canônicas no domínio da investigação qualitativa, Vandenberghe e Leuven (idem:54) reconhecem várias razões para explicar o interesse desta metodologia em educação, considerando a possibilidade de haver ainda algumas por explicitar, de entre as quais dão particular ênfase ao “rôle crucial des normes et valeurs dans les affaires éducatives et la nature inéluctablement complexe de ces affaires”. Assim, os autores citados defendem que, no universo educativo, há uma dialética permanente entre a tomada de decisões e a definição de objetivos no seio de um contexto de complexidade, pelo que a investigação qualitativa responde melhor a uma necessidade de compreender o sentido da ação e a forma como ela é construída. Por detrás desta ideia, o argumento que vigora prende-se com o facto de, segundo os autores (idem:57), “le monde de l’enseignement ne constitue pas une matière homogène et unifiée obéissant à un schéma explicatif simple du type *une cause – un effet*”. O trabalho do investigador será, por conseguinte, desenvolvido num processo de compreensão racional da realidade e, simultaneamente, num processo de criação de sentido. Assim, a nossa investigação assume os contornos de um trabalho de natureza exploratória, privilegiando o método indutivo para aceder ao conhecimento.

A escolha particular dos colaboradores deste estudo foi criteriosa e objeto de reflexão, resultando numa ação deliberada e intencional (Albarello et al.1995). Em primeiro lugar, emergiu um critério em derivação linear do tema e dos objetivos da investigação, pelo que a escolha transitou pelo grupo de pertença ao universo da docência, na especificidade dos professores de Português do terceiro ciclo e do ensino secundário. Em segundo lugar, consideramos que num estudo sobre representações sociais não seria adequado recorrer a uma amostra aleatória, já que se nos afigurava de toda a conveniência, conforme nos dizem Albarello et al. (idem: 136), encontrar um grupo de colaboradores que pudesse “aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación”. Também tivemos em linha de conta as indicações de Huberman (1991:62), que afirma que

“les échantillons qualitatifs tendent à être plutôt orientés que pris au hasard [...]parece que les processus sociaux possèdent une logique et une cohérence qui sont généralement réduites en poussière et inutilisables en cas d’échantillonnage aléatoire”.

Por estas razões, estabelecemos critérios conducentes à obtenção de perfis profissionais específicos. Esta decisão teve como suporte as classificações de amostragem propostas por Igea et al. (1995) e Aires (2011), a partir das quais julgamos adequado adotar uma *amostragem opiniática*, isto é, reunir

um conjunto de professores cujo perfil socioprofissional revelasse características que nos sugerissem a possibilidade de obtermos um conhecimento profundo do problema que identificamos.

Partindo da afirmação de Albarello et al. (1995:135) de que

“Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”,

definimos que os nossos colaboradores seriam selecionados com base num perfil que respeitasse as seguintes características, de preferência, cumulativamente: professores experientes com disponibilidade e interesse em colaborar no nosso processo investigativo; professores que revelassem curiosidade intelectual, evidenciada através da obtenção, ou em processo de desenvolvimento, de graus académicos superiores à licenciatura; professores com experiência de desempenho de cargos de supervisão.

O nosso grupo de colaboradores soma um total de seis elementos, sendo três em representação dos professores do terceiro ciclo e três em representação do ensino secundário.

Obtido o nosso material documental para análise, através das entrevistas, materializados nas transcrições dos discursos dos nossos colaboradores, impunha-se a escolha de um método que nos permitisse indagar e compreender a realidade por nós selecionada e proposta através da nossa pergunta de investigação.

Moscovici e Buschini (2003:5) esclarecem a pertinência desta tomada de decisão num percurso investigativo, reafirmando a sua função de abertura para a resolução de um problema, sem a qual se percorreria um trilho babilónico, que pode ocorrer “quando le choix entre les méthodes n’existe pas ou que nous n’imposons pas de limites, ne fixons pas de conventions”.

Cientes da importância crítica desta fase do nosso percurso investigativo, sentimos necessidade de selecionar uma linha de orientação analítica, pautada por um conjunto de procedimentos referenciais. Ainda que a análise possa ser, parcialmente, um “processo intuitivo, flexível” (Gomez, Flores e Jiménez, idem), marcado por um teor “muito empírico” (Bardin, 2008), pretendemos encontrar formas de delimitar o percurso para lhe garantir coerência, pelo que elegemos para o nosso estudo a técnica de análise de conteúdo dos textos, na consciência de que

“apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy e Campenhout, 1998: 226).

Bardin (2008: 30) esclarece que a análise de conteúdo é um método escolhido para não cair no embuste da “ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea”, sendo “tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre a impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise”, como é o nosso caso.

Não havendo um esquema fixo para realizar a análise de conteúdo, e, simultaneamente perseguindo a preocupação de garantir a cientificidade do estudo, foi possível distinguir e adotar um conjunto de operações sequenciais, constituintes de um processo básico de análise, ou de um referencial de procedimentos, que se encontra na maioria dos estudos que apresentam esta técnica (Latorre, Rincón e Arnal, 1997; Gomez, Flores e Jiménez, 1999 e Bardin, 2008). Procurámos que a categorização obedecesse às regras propostas por Bardin (2008), a saber: exclusividade mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade.

A qualidade dos discursos dos nossos colaboradores impeliu-nos a optar pela seleção de unidades de contexto na construção da nossa análise, uma vez que se revelou ser esta a forma mais adequada de recuperar a profundidade dos sentidos expressa nas entrevistas.

Embora o nosso estudo se enquadre numa metodologia de natureza qualitativa e, nessa medida, se configure mais relevante a ocorrência das representações propriamente dita do que a respetiva frequência, e uma vez que pretendemos estabelecer comparações entre os dois grupos de colaboradores, optámos por incluir, no final de cada tema, uma Tabela com a indicação de frequência dos indicadores, a partir da contagem das unidades de contexto. Com este procedimento procurámos identificar zonas representacionais consensuais.

Da análise de conteúdo das entrevistas emergiram quatro temas: Tema A - Representações sociais sobre os conhecimentos científicos; Tema B - Representações sociais sobre os conhecimentos pedagógico- didáticos; Tema C - Representações sociais sobre a participação na escola e relação com a comunidade; Tema D- Representações sociais sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Dstes temas emergiram sete categorias, conforme se explicita no Quadro 14 - Distribuição das categorias por temas.

Dos quatro temas da nossa análise de conteúdo foram apuradas duzentas e trinta e três unidades de contexto, distribuídas pelas categorias identificadas, treze subcategorias e trinta e sete indicadores.

Quadro 14 - Distribuição das categorias por temas

TEMAS	TEMA A	TEMA B	TEMA C	TEMA D
	Representações sociais sobre os conhecimentos científicos	Representações sociais sobre conhecimentos pedagógico-didáticos	Representações sociais sobre a participação na escola e relação com a comunidade	Representações sociais sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional
CATEGORIAS	1A - Conhecimentos científicos	1B - Preparação do ensino	1C - Participação na escola e relação com a comunidade	1D - Formação contínua e desenvolvimento profissional
	2A - Atitudes face ao conhecimento científico	2B - Realização do ensino		
		3B - Avaliação		

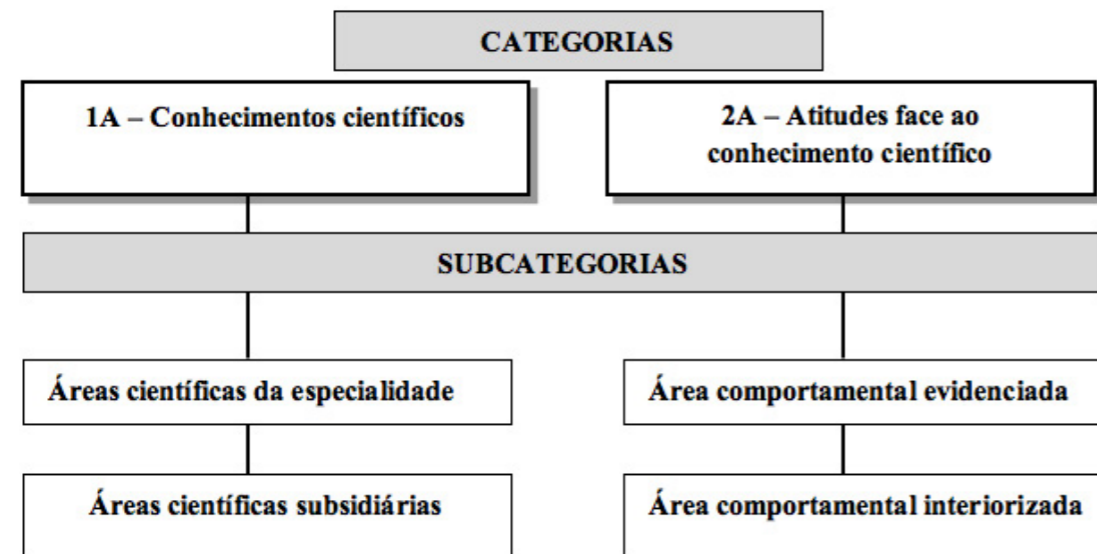
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O tema A, cuja sinopse se apresenta na Figura 4 - Sinopse do tema A -, reúne as representações sobre os conhecimentos de natureza científica necessários ao desempenho do “bom professor de Português”. Os professores colaboradores do nosso estudo mencionam um elenco disciplinar diversificado, imprescindível para o exercício da profissão, estabelecem prioridades e apontam referências genéricas no que diz respeito à dimensão desejável dos conhecimentos implicados.

Na nossa interpretação, a inexistência de especificações no universo plural dos conhecimentos científicos é justificada pela referenciação de atitudes do professor perante estes saberes, que se associam na construção permanente de um quadro de conhecimentos. Assim, não é possível precisar o âmbito dos saberes específicos, já que o saber é representado como um processo contínuo e não como um produto que resulta de uma ação circunscrita.

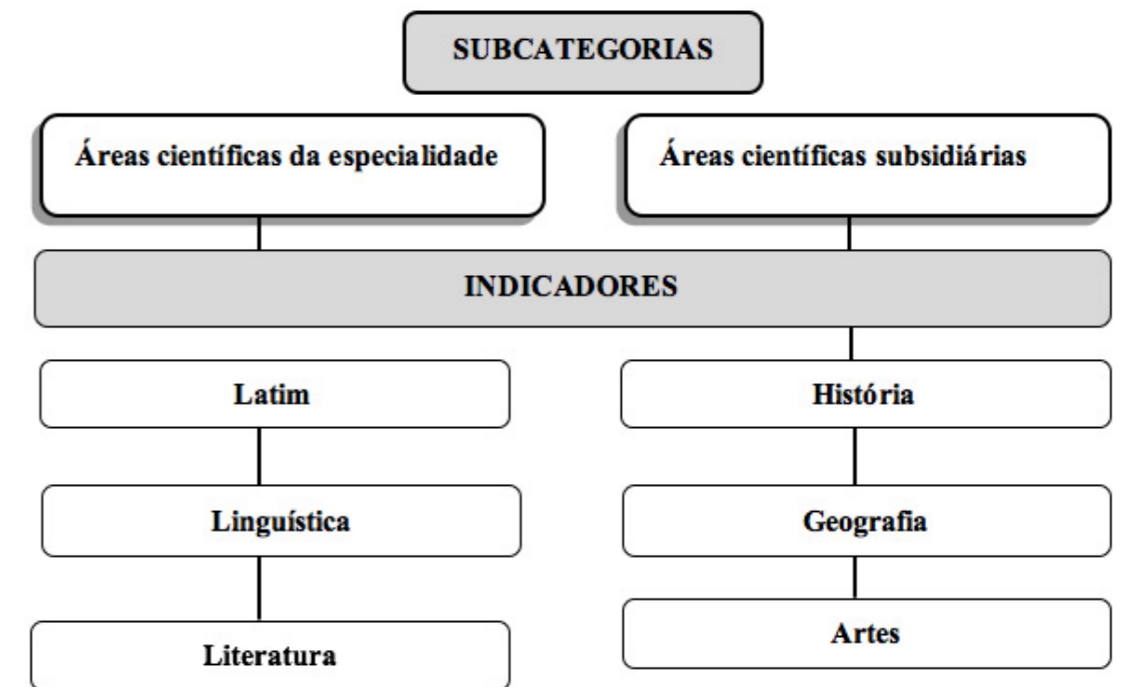
Em nosso entender, estas componentes do saber justificam a consideração de duas categorias, a que atribuímos as designações *conhecimentos científicos* e *atitudes face ao conhecimento científico*, que, por sua vez, se organizam em duas subcategorias, cuja análise passamos a apresentar.

Figura 4 – Sinopse do tema A



Na categoria *conhecimentos científicos*, os nossos colaboradores exprimem a ideia de que há um conjunto de saberes indispensáveis para se ser “bom professor de Português”. Desta categoria emergiram duas subcategorias que identificam os conhecimentos científicos de duas áreas distintas: uma, que designamos por *área científica da especialidade*, e que se relaciona diretamente com a disciplina, pelas referências à Linguística e à Literatura, e outra, que designamos por *área científica subsidiária* por se reportar a outros domínios do conhecimento, entendidos, pelos nossos colaboradores, como matérias muito importantes. Cada uma destas áreas comporta um conjunto de disciplinas, que apresentamos como indicadores da nossa subcategorização, como se pode observar na Figura 5 – Conhecimentos científicos.

Figura 5 – Conhecimentos científicos



Os nossos colaboradores consideram que o “bom professor de Português” deve possuir conhecimentos de Latim.

É uma base que é importante.

Mas não posso deixar de falar da necessidade de uma boa base de conhecimento de latim, que é muito importante.

(...) é importante ter alguns conhecimentos de base de latim (...)

(...) o latim faz muita falta ao professor de Português.

No entanto, duas representações vão no sentido de não identificar esta necessidade como tendo um carácter prioritário e incontornável no quadro dos conhecimentos científicos, admitindo a possibilidade de se atingir um bom nível de qualidade profissional, sem esta base de conhecimentos:

Digamos que é importante, ainda que não absolutamente imprescindível, porque eu acredito que haja bons professores de Português, mesmo a níveis mais avançados, não é, que nunca estudaram Latim, é evidente, isso é perfeitamente possível e vice-versa, sem qualquer dúvida.

(...) não estou a dizer que quem não sabe Latim, não é um bom professor de Português.

Os argumentos que justificam esta necessidade formativa apresentam-se numa linha de enriquecimento do ensino e da aprendizagem, representando um contributo importante, situado no substrato para um conhecimento mais completo da língua portuguesa.

(...) sem o Latim e eu acho que há uma diferença, sobretudo em certos conteúdos, acho que sim, é um professor mais incompleto.

(...) para mostrar [aos alunos] curiosidades interessantes da nossa língua que vêm do Latim e que enriquecem o conhecimento sobre a própria língua.

(...) olharmos para a nossa língua, só no seu aspeto sincrónico, não olhando para a língua como se o Português fosse uma língua de hoje e não olhar para ela como uma língua que vem dos primórdios, que tem um substrato importante, acho uma pena, é limitarmos o conhecimento da nossa língua materna.

A Linguística é apresentada pelo total dos seis colaboradores como uma área imprescindível de conhecimentos, da qual depende de forma muito significativa a qualidade do “bom professor de Português”.

A gramática (...) forçosamente.

(...) [tem que] saber [linguística] (...)

(...) um conhecimento da gramática e da língua.

(...) é preciso que o professor cientificamente conheça muito bem a sua língua, conheça as regras da sua língua.

Eu acho que o bom professor de Português tem que ter conhecimentos específicos na área do Português, no domínio da língua (...) de tudo o que está relacionado com a língua (...)

Para trabalhar bem qualquer matéria, tem que ter sempre um profundo conhecimento das matérias que se propõe ensinar (...)

Esta área da especialidade exige um conhecimento profundo, deve traduzir-se num gosto pessoal ligado à profissão, uma “paixão pessoal pela língua” e deve refletir uma capacidade de “pensar sobre a língua”. O domínio desta área do conhecimento é apresentado por C5 como uma condição para “abr[ir] caminhos para o trabalho didático e para a diversificação da atuação[docente]”(…), estabelecendo uma relação direta entre saber e saber fazer . É também esta a afirmação de diversos autores, como Duarte (2001), Fonseca (2001), Mata (2006), Feytor Pinto (2008) e Vieira de Castro (2008). Duarte (2001:126) explicita a relação direta entre o conhecimento científico consistente e a didatização de conteúdos, dizendo que

A formação linguística sólida [...] deverá ser a fonte de onde emanam não só informações seguras, mas sobretudo a configuração, equacionamento e resolução de problemas didáticos. Estes devem incentivar o estudo e a reflexão linguística, criando uma rede dinâmica de relações que conduzam à «teorização da prática».

Sim-Sim (2008:118) também defende a necessidade prioritária e incontornável de identificar o professor de língua portuguesa como um “utilizador proficiente”, com uma fluência oral e escrita e um domínio de conhecimentos metalinguísticos que possibilitem monitorizar os alunos no desenvolvimento das competências de compreensão e produção da escrita e da oralidade. Este quadro de conhecimentos e capacidades é apresentado por Sim-Sim (idem: ibidem) como a condição *sine qua non* para que o professor de língua portuguesa possa ser “capaz de fornecer um *input* linguístico de qualidade” aos alunos.

A Literatura é também uma área de conhecimentos consensual, sendo que todos os colaboradores se referem a ela de forma muito explícita, afirmando a sua imprescindibilidade.

(...) devemos conhecer (...) o mais possível.

(...) tem que ter conhecimentos literários de certo modo abrangentes e é óbvio que terá que conhecer muitos autores (...)

(...) ter conhecimentos razoáveis, saber identificar períodos, enfim, e estéticas literárias, identificar (...) mesmo daquela que é feita por autores vivos (...)
[Deve ter uma visão] alargada e abrangente (...)].

Um bom professor de Português tem que ter sempre um bom conhecimento científico [das matérias que ensina]

Também neste domínio surgem referências ao gosto pessoal, que é entendido como uma condição de importância prioritária:

Eu acho que a primeira coisa que um bom professor de Português deve ser é um professor que ame fundamentalmente, não é, a sua língua ao nível das suas produções escritas (...) tem que ser alguém, primeiro que tudo com uma formação pessoal (...) uma valorização pessoal da literatura.

Um professor de Português que não está convicto e que não ama a literatura e que não gosta dos textos e não gosta de ler é qualquer coisa de muito, de muito bizarro.

O conhecimento profundo da Literatura Portuguesa é apontado como uma condição incontornável para um bom desempenho do professor e revela-se no âmbito dos autores, da periodização literária e das correntes estéticas. Para além disso, também é referida a capacidade de pensar sobre a Literatura, bem como a necessidade de ter um sentido crítico desenvolvido, sabendo fazer leituras valorativas dos textos, “separando o trigo do joio” (C3). Esta ideia surge fundamentada com o argumento de que a qualidade dos textos e dos autores deve ser uma preocupação do professor, encarando-se a escola como um espaço de reserva de qualidade:

(...) é preciso ter algum (...) juízo crítico para (...) não confundir, não pôr tudo no mesmo saco, pôr algum distanciamento, algum distanciamento que eu sei que é elitista, mas que também convém porque a escola tem que ser uma reserva também. Não poder ser uma abertura total à banalização de tudo aquilo que aparece por aí.

A necessidade de conhecer a Literatura Portuguesa de uma forma abrangente também decorre da necessidade de estabelecer relações intertextuais, que é apontada como uma condição para compreender mensagens e descortinar amplamente sentidos, que, de outra forma, não se desocultam:

(...) se (...) o professor não tiver esta noção diacrónica da literatura portuguesa, e uma noção (...) bastante documentada, arrisca-se a não perceber metade das relações intertextuais (...). E a literatura contemporânea está recheada disso.

Num caso específico, observa-se que o conhecimento da Literatura implica o domínio de outros saberes, o que deixa antever um nexo de causalidade entre os conhecimentos da área científica da especialidade e das áreas científicas subsidiárias, assunto que desenvolveremos a seguir.

Nós só conseguimos ser bons professores de Português se conseguirmos ter um leque de conhecimentos abrangente que não se limitam especificamente ao conhecimento da Literatura, ou diria de outra maneira, o conhecimento da Literatura só é possível aprofundar de determinada forma se nós tivermos conhecimento de uma realidade que a literatura implica, que é uma realidade social.

Diversos autores reafirmam a necessidade de dominar os conhecimentos de literatura com profundidade, integrando esta condição no quadro de competências do profissional de língua materna (Ceia, 2002, 2006; Serôdio, 2006; Lomas, 2006; Aguiar e Silva, 2008, 2010; Reis, 2008). Ceia (2002) refere, inclusivamente, a importância de uma ação de investigação sobre a literatura na construção permanente do conhecimento científico e Aguiar e Silva (2010) sugere a recuperação do termo “filólogo”, associado ao professor de Português, para traduzir a importância de uma atitude de procura vasta e continuada de um saber imprescindível.

Os discursos dos nossos colaboradores sobre as áreas científicas da especialidade destacam um elenco e uma justificação das áreas do saber representadas como fundamentais ao exercício do “bom professor”, mas não se particularizam. No entanto, são enunciados em termos de abrangência e profundidade, fazendo depender dessa amplitude o trabalho de didatização de conteúdos, onde se estabelecem ligações e conexões diversas implicadas na construção do conhecimento.

Este traço distintivo do professor, (...) *um adulto que sabe muito (...)*, é, como vimos na nossa explanação teórica sobre o “bom professor” uma das características identificadas na linha de pesquisa sobre o perito, que Bereiter e Scardamalia (1986) apresentam como uma espécie de base de dados para a construção do conhecimento. Estes investigadores (idem:12) apresentam o “expert” como aquele que faz uso de uma “ability to grasp and retain new information, to link it meaningfully to central ideas”, sendo que esta capacidade “depends greatly on the extent of one's existing knowledge”. Assim sendo, torna-se claro que uma pessoa que tenha poucos conhecimentos numa determinada área tenha a tendência para lidar com os saberes como fragmentos isolados. Por oposição, quanto mais se souber, mais se pode aprender e, sobretudo, mais significativa se torna a aprendizagem.

Todos os professores colaboradores identificam um conjunto de áreas do saber fora da área da especialidade, que apresentam como um contributo muito importante para o bom desempenho do professor de Português. Esses conhecimentos são encarados como uma necessidade decorrente da natureza transdisciplinar do Português e dos universos plurissignificativos do

texto literário e do texto não literário. Nessa medida, são entendidos como veículos de aprofundamento do saber e de capacidades relacionadas com a compreensão de textos, revelando-se uma fonte de informação sustentadora do desenvolvimento de capacidades pedagógico-didáticas.

Os conhecimentos de História surgem como um conjunto de informações muito importantes para o desempenho do “bom professor de Português”. É na abordagem ao texto literário que estes conhecimentos se revelam “*com maior acuidade*”, por permitirem uma contextualização que torna possível um conhecimento mais aprofundado dos textos, ocupando, muitas vezes, nessa valência, uma função vital. Dois dos nossos colaboradores sugerem, inclusivamente, que os conhecimentos de História podem funcionar como um traço distintivo do “bom professor de Português”:

(...) não existe um professor bom de Literatura se não souber muito de História E até mais, quer dizer, se calhar é isso que faz a distinção entre o ser bom e o ser menos bom, a pessoa tem que ter um grande conhecimento de História (...) porque muitos textos apelam muito a um conhecimento muito transversal (...)

(...) o conhecimento da Literatura só é possível aprofundar de determinada forma se nós tivermos conhecimento de uma realidade que a Literatura implica, que é uma realidade social. O escritor quando escreve, escreve sobre uma realidade social e o conhecimento da História, neste caso específico, é fundamental para nós percebermos melhor a Literatura.

Esta necessidade não se limita ao nível da abordagem ao texto literário, sendo apontado também como um instrumento de análise dos textos não literários, na medida em que

(...) se põe a questão na mesma porque os textos levantam, muitas vezes, questões políticas, levantam questões de psicologia social, sei lá, levantam tantas, tantas situações que se a pessoa não tiver um conhecimento muito abrangente, nunca chega ao fundo da questão. Ou seja, o bom professor de Português tem que ser culto, tem que estar atento às realidades, os outros também, mas a aula de Português, os conteúdos da disciplina transportam consigo a necessidade desse olhar atento. (...)

Os conhecimentos de História funcionam também como uma porta de acesso a um trabalho mais consistente de didatização dos conteúdos e ainda como uma mais-valia na projeção de uma imagem de professor que possui um conjunto alargado de saberes, que surpreende os alunos pela dimensão do seu conhecimento científico e, com esse efeito, cria neles condições de sucesso:

(...) conhecer o contexto histórico em profundidade abre-nos um horizonte completamente diferente, até na forma como depois conseguimos dinamizar as aulas. É diferente, nós limitarmo-nos ao conhecimento da literatura e de alguma coisa que nós temos a nível de cultura geral, de fazermos uma abordagem mais aprofundada, indo buscar coisas do domínio da História (...) que muitas vezes surpreendem os alunos (...).

A Geografia também é referida como uma área importante para o professor de Português, servindo um propósito de contextualização de informação e aprofundamento do conhecimento e, também, como um estímulo do interesse dos alunos pelo fator surpresa que pode representar:

(...) conhecimentos [de] Geografia (...)

(...) uma abordagem mais aprofundada indo buscar coisas do domínio da (...) da Geografia (...) que muitas vezes surpreendem os alunos.

O conhecimento situado no domínio das Artes também é apontado como um meio para a compreensão do universo textual e da realidade do mundo.

Sem esquecer as diversas formas de manifestação artística (...)

*(...) filmes [e] imagens também podem ser importantes (...)
(...) filmes, ou excertos de filmes (...) um certo diálogo com a pintura (...). Em aulas de literatura é muito profícuo. Tanto mais que os alunos (...) têm poucos conhecimentos na área da literatura, (...) mas ainda têm menos nessas áreas. E de cinema também, curiosamente. Nós pensamos que eles veem muito cinema, mas é mentira. Eu tenho constatado que a cultura cinematográfica dos nossos alunos do secundário é baixíssima, curiosamente. Não conhecem filmes que deviam conhecer.*

(...) visitar um quadro (...)

(...) leitura de imagens (...)

Quer nós queiramos, quer não, nós estamos numa época da imagem e as imagens dão para tudo porque, a partir de uma imagem, podem-se explorar imensos campos, o saber ver, o saber interpretar, o saber comentar, o saber escrever depois.

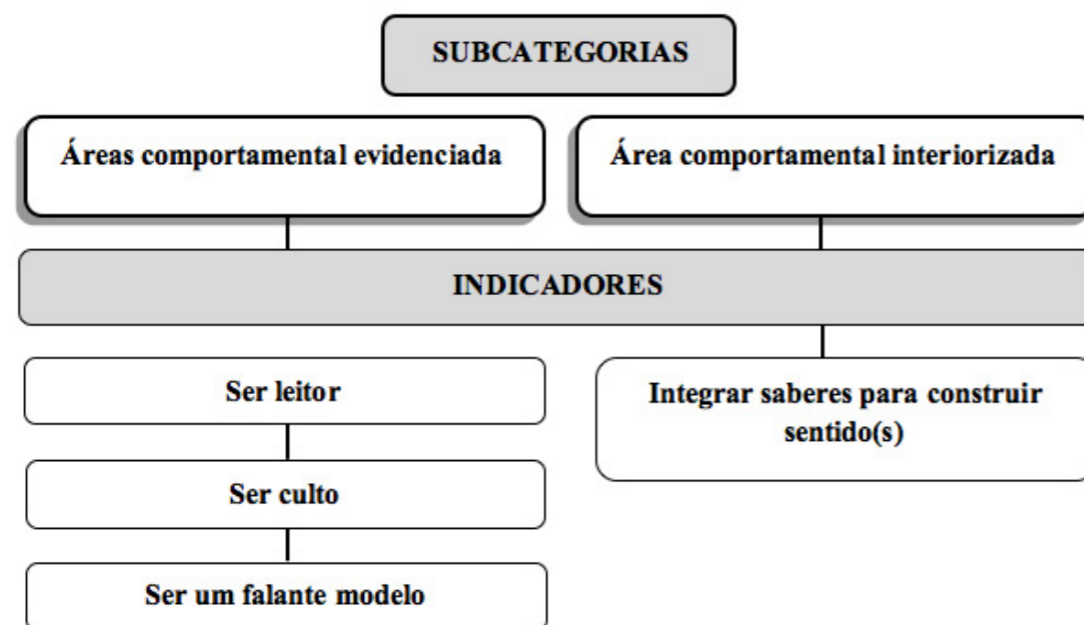
Observamos referências à pintura, fotografia e cinema como áreas de expressão artística que apresentam uma utilidade pedagógico-didática marcada, que, para além de permitirem desenvolver nos alunos competências disciplinares, são também identificados como instrumentos para abrir horizontes

sobre outras formas de expressão, significando uma oportunidade de enriquecimento cultural a não negligenciar.

Uva (2010:1) afirma que as artes podem ser colocadas, em diversas áreas disciplinares, como um contributo para a “qualificação e diversificação do processo de ensino e de aprendizagem”, o que decorre da sua riqueza significativa. Do ponto de vista do aluno, podem representar uma oportunidade de desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade, na medida em que representam um estímulo para a expressão de sentimentos, emoções e sensações, capazes de conduzir a uma interpretação e a uma construção de sentidos e de aprendizagens. No que diz respeito ao professor, a mesma autora destaca o virtuosismo das artes pelo que podem representar como estímulo para a criatividade e reinvenção das práticas pedagógicas, potenciando e/ou refletindo uma capacidade de inovação e flexibilização a que os tempos de mudança o incitam.

No interior dos discursos sobre os conhecimentos científicos necessários ao “bom professor de Português”, encontramos muitas referências a atitudes e disposições face aos conteúdos, pelo que se tornou evidente a constituição de uma categoria que traduzisse este referencial comportamental. Dentro desta categoria, encontramos um conjunto de atitudes, anteriores e paralelas à prática pedagógica, que se podem evidenciar e captar através de comportamentos observáveis, que designamos por *Área comportamental evidenciada*, e um outro grupo de disposições que equivalem a um comportamento processado internamente, que designamos por *Área comportamental interiorizada*, conforme apresentamos na Figura 6 – Atitudes face ao conhecimento científico.

Figura 6 – Atitudes face ao conhecimento científico



Ser leitor é uma condição essencial para o “bom professor de Português”, de acordo com todos os colaboradores. Ler é uma atividade apresentada como decorrente de um gosto particular muito desenvolvido, que faz do professor “*um amante da leitura*”. Este culto da leitura, que permite que o professor “*se[ja] uma pessoa muito documentada*”, deve estender-se à “*literatura contemporânea (...) que é feita por autores vivos, atualmente, tanto quanto possível (...)*”. A seleção das obras de interesse deve assentar numa base criteriosa de qualidade, “*T[endo] bem a noção do que é que vale a pena ler*”.

No caso dos professores do 3º ciclo, manifesta-se uma representação a favor do hábito de ler obras do nível etário dos alunos, procurando a partilha de referenciais com alunos.

“(...) ler coisas também do nível deles. Um professor do 3º ciclo deve também aproximar-se (...) dessas leituras”,

Ser culto/cultivar-se surge também como uma condição necessária ao bom desempenho, na medida em que representa o domínio de um conjunto de informações que se atualizam na aula de Português. Este atributo é representado como um compromisso profissional permanente, resultando de uma construção pessoal, deliberada e duradoura.

“(...) estar muitos passos à frente (...) e sempre a aprender (...)

“(...) o bom professor de Português tem que ser culto, tem que estar atento às realidades (...) os conteúdos da disciplina transportam consigo a necessidade desse olhar atento, essa procura de compreender os sentidos das coisas.

“(...) pelo menos ao nível das humanidades, desse grande setor (...)

“(...) a língua é o veículo da cultura, portanto, (...) é importante que o professor de Português tenha [uma] vastidão enorme de conhecimentos(...)

“(...) o bom professor de Português deve ser uma pessoa com uma cultura geral muito significativa, necessariamente (...)

“(...) o bom professor é um eterno estudante. Tem que ser.

Há ainda a representação de que o professor culto é capaz de, aos olhos dos alunos, reforçar a importância da língua, concretizando a sua transversalidade através do domínio de diferentes áreas do conhecimento, o que parece sugerir, mais uma vez, a importância do exemplo educativo na formação dos alunos.

É preciso que o aluno veja no professor de Português alguém que é capaz de lhe mostrar que, de facto, o Português é transversal e por isso o professor de Português deve ser capaz de tocar em diferentes áreas (...).

Verificamos que a totalidade dos professores colaboradores tem uma representação do professor como um indivíduo culto, um profissional detentor de um saber sólido e alargado. Esta visão, como vimos, coincide com a descrição de Bereiter e Scardamalia (1986) ao incluírem este traço característico no perfil do professor perito e é também uma das componentes do referencial de Paquay (1996) sobre os paradigmas prioritários das competências docentes.

O domínio dos conhecimentos científicos surge, no nosso estudo, como a primeira plataforma de ciência, que é, ela própria, erigida sobre uma rede substancial de conhecimentos complexos, nos quais o “bom professor de Português” constrói a sua profissionalidade, pois, tal como afirma Santos (2001: 30), “havemos de convir nisto: para que os alunos aprendam, importa que os professores ensinem; e, para isso, importa que saibam *do que* vão ensinar e *o que* devem ensinar, antes do *como*”.

Deixemos claro que o domínio dos saberes científicos é a condição de base para aprender a ser (melhor) professor, na certeza de que, como nos diz Duarte (2001:126), “por melhor que seja a formação psico-pedagógica de um professor, ele não conseguirá nunca ensinar o que não sabe”.

Ser um falante modelo é apresentado como um comportamento desejável e não exclusivo do “bom professor de Português”, pelo exemplo de bom desempenho linguístico perante todos alunos, com uma função formativa relevante, conforme apontam todos os colaboradores:

(...) todos os professores deviam ser exemplos de falantes de um bom português.

(...) eu acredito muito que se aprende por ouvir modelos (...).

Qualquer professor tem que ter ... essa preocupação com o domínio da língua.

Deve, não só falar bem, articular bem (...).

No entanto, tratando-se de uma competência específica a desenvolver nos alunos, é atribuída ao “bom professor de Português” uma maior responsabilidade nesta matéria, que se vincula a uma deontologia própria. Ao assumir uma realização modelar da sua expressão de falante, o professor de Português

operacionaliza uma função formativa específica, contribuindo, nessa valência, para atingir os objetivos da disciplina que leciona.

Um professor de Português tem mais obrigação que outro (...) Como é que eu posso exigir a um aluno que faça uma apresentação oral ... e que perante os seus próprios colegas assuma um discurso (...) com um nível mais cuidado (...) se eu não o fizer também?

Se o professor não for introduzindo modelos e palavras novas não está a contribuir para o domínio da língua portuguesa, que é aquilo que se pretende também.

Para além destes aspetos, o professor deve apresentar-se como um *falante modelo* também a pensar nos alunos de meios culturais mais pobres, que não têm acesso a modelos cultos, fornecendo um contributo para a aprendizagem de um registo não familiar, possível e desejável na sala de aula.

(...) temos que pensar que há muitos miúdos que nunca ouvem ninguém falar num ritmo normal, num ritmo cuidado, num nível mais cuidado. Que exemplos é que eles têm?

A escola tem que passar aos alunos, sobretudo aos mais desfavorecidos culturalmente, o registo culto da língua. Onde é que eles ouvem (...) quando é que eles ouvem?

Julgamos poder retirar destas representações uma visão sobre a função social da escola, que, neste particular, é encarada também como um espaço criador de oportunidades que, de alguma forma, contribuem para o esbatimento de diferenciações que a sociedade produz. O domínio da língua portuguesa num nível mais culto parece-nos ser representado como favorecedor de integração social, que o “bom professor de Português” deve fomentar através do exemplo. É esta visão que encontramos em Aguiar e Silva (1989:18), e que os nossos colaboradores atualizam nos seus discursos, ao sublinhar o capital simbólico presente na língua, que, se não for dominada, “impõe limitações graves à capacidade de entendimento, de expressão e de comunicação”. Se a escola não desempenhar este papel formativo na construção do capital simbólico que o domínio da língua materna representa, fica aquém da sua elementar função educativa e socializadora. De acordo com Santos (2001:30), centrar uma focalização privilegiada no aluno, com a flexibilização de critérios respeitadores da variedade de desempenhos,

“ilude, aliás, a grande questão do ensino: a da formação de professores esclarecidos, capazes de minorar desigualdades não pela tolerância [...], mas pelo acesso ao domínio de formas padronizadas. De resto, a tendência desculpabilizante só adia a ilusão dos alunos linguisticamente desfavorecidos, que ignoram o preço a pagar por os manterem na ignorância do socialmente valorizado.

Assim, o professor de Português não pode contornar uma perspectiva reguladora do ensino, na consciência de que muitos alunos são detentores de uma gramática implícita, incorporada em contextos sociais pouco estimulantes, que apenas lhes permite realizações linguísticas limitadas, condicentes com o seu universo referencial fechado (Santos, idem).

Integrar saberes surge como uma preocupação intrínseca ao “bom professor de Português”, que decorre da transversalidade da própria disciplina, pelo contacto permanente com textos de diferentes tipologias, potenciadores e desencadeadores desta integração.

O Português fala de valores, fala de romances, fala da vida, fala de relações, (...) aprecia condutas das personagens (...). Portanto, (...) há aí uma mistura natural (...) que não pode deixar de se fazer. Com [várias] tipologias (...) sem dúvida nenhuma.

No caso particular dos conteúdos linguísticos, é também apontada a utilidade da integração dos saberes com a referência ao contributo do exercício de linguística comparada, que faz das línguas um objeto de conhecimento adquirido através da reflexão sobre um produto humanamente construído. Neste propósito, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) apontam o enriquecimento que a linguística comparada pode representar na aprendizagem de uma língua estrangeira e na oportunidade de aprofundamento que o confronto de similaridades ou diferenciações representa para o domínio da língua materna.

(...) [mostrar] a relação entre as línguas. Acho que é interessante mostrar como as línguas são uma construção humana e haver essa reflexão e como muitas resolvem as questões de forma muito diferente.

Nesta preocupação não estão ainda projetados os saberes ligados às competências programáticas, que, como veremos, desencadeiam novos processos de interconexão, havendo aqui lugar para uma focalização sobre os aspetos que a matéria textual, base de trabalho da aula de Português, virtual ou potencialmente comporta.

(...) muitos textos apelam muito a um conhecimento muito transversal (...)

Há aqui uma série de integração de conhecimentos e (...) cruzamento dos saberes que o professor de Português tem condições privilegiadas para construir na sua aula (...)

(...) o Português é transversal e, por isso, o professor de Português deve ser capaz de tocar em diferentes áreas.

(...) mergulhar no texto em função de tudo aquilo que ele nos informa do mundo.

Se através da língua eu assumo uma série de valores culturais, eu tenho obrigação de os explicitar, porque o aluno está a construir-se, o aluno está a crescer. E, portanto, eu tenho que o ajudar a integrar esta série de conhecimentos.

(...) numa atitude de interdisciplinaridade. Penso que também é enriquecedor para os alunos [a] articulação curricular (...)

Podemos retirar destas afirmações que, na preparação e conceção do trabalho letivo, numa fase inicial, que se reporta ao estudo do material textual para desenvolvimentos pedagógico-didáticos, o “bom professor de Português” é norteado pela exploração e inclusão dos referenciais oportunos e necessários a uma leitura em profundidade.

Na nossa opinião, a preocupação com a integração de saberes tem a sua génese numa especificidade dos conteúdos com que o docente de Português se confronta ao longo do processo de construção do saber, que se reporta ao conhecimento dos planos cruzados nas tecituras textuais e à consciência e domínio da língua enquanto estrutura complexa de interdependências. Dito de outra forma, o “bom professor de Português” edifica o seu saber fazer docente, composto por conexões inter e intra-níveis, a partir de conhecimentos anteriores da área científica, que são também erigidos sobre uma estrutura de complexidades em rede.

A construção de sentido(s) é o resultado que se pretende com a integração de saberes, que devem ser interligados através da criação de pontes e fios condutores entre temas, áreas de conhecimento, informações e experiências de vida.

E o bom professor de Português é isso que deve fazer, ler, interpretar, relacionar, encontrar sentidos, relacionar assuntos e levar os alunos nesse caminho.

[uma aula deve ser] como uma narrativa (...) tudo bem articulado.

(...) é preciso saber muito mais que língua, que literatura (...) nós precisarmos de encontrar um caminho que dê sentido às aprendizagens (...)

O que é importante, verdadeiramente, é que as aulas sigam uma linha de interligações entre factos, conteúdos, atividades, áreas de conhecimento. (...) A aula de Português é uma aula sobre a vida.

(...) partir do texto ... para ligar à vida e às experiências vividas.

Esta anexação de diferentes universos de conteúdo é encarada também como uma forma de ensinar e aprender a pensar, que é entendida como uma macrocompetência a desenvolver nos alunos, associada ao compromisso do professor de Português.

E é preciso trilhar um caminho com sentido, com sentidos. Eu acho o professor de português deve sentir a responsabilidade de ensinar a pensar (...)

(...) a aula de Português, os conteúdos da disciplina transportam consigo a necessidade desse olhar atento, essa procura de compreender os sentidos das coisas. Fazer pontes, construir pontes de sentido e ajudar os alunos a serem pessoas mais completas, mais informadas, com um olhar mais arguto sobre o que o rodeia.

Concluída a análise das categorias estabelecidas para o primeiro tema, apresentamos, de seguida, a Tabela 1 – Registo de frequências do tema A – Representações sociais sobre os conhecimentos científicos – com o registo de frequências dos dois grupos de colaboradores, pretendendo observar, tal como dissemos anteriormente, as diferenças e os aspetos consensuais entre as representações obtidas.

Como podemos verificar, na maioria dos indicadores há um equilíbrio entre as representações dos colaboradores do 3º ciclo e dos do ensino secundário. Destaca-se, no entanto, a afirmação da importância dos conhecimentos de Latim num número superior de colaboradores do 3º ciclo. Porém, se tivermos em conta os respetivos conteúdos discursivos, verificamos que um colaborador do ensino secundário apresenta uma argumentação mais consistente para justificar a importância que atribui a esta área de conhecimentos, apontando não só o enriquecimento do saber do professor sobre a língua que ela

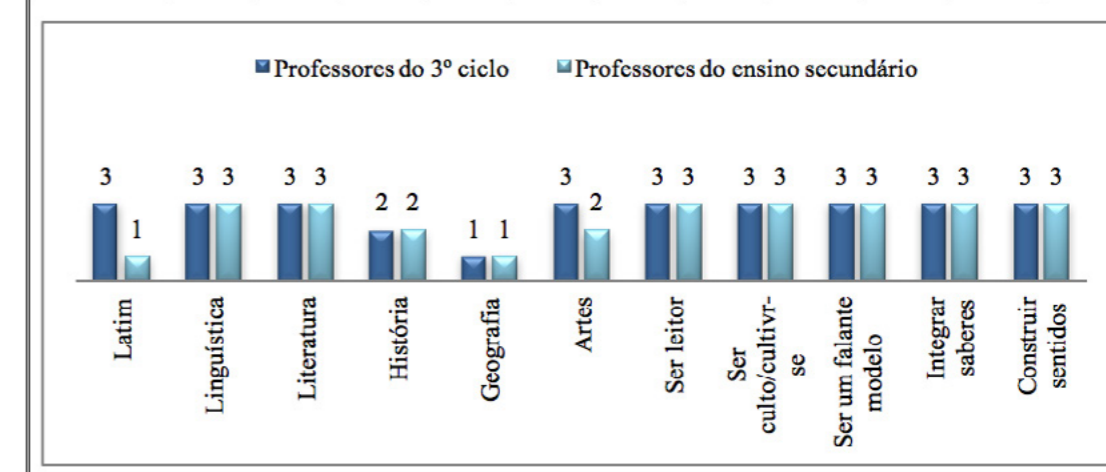
favorece, mas o reflexo positivo sobre as capacidades de didatizar conteúdos que ela pode potenciar.

Assim, consideramos que, ponderadas as diferenças nesta matéria, não é possível estabelecer uma diferenciação definitiva entre os dois grupos.

Podemos concluir que o universo representacional relativamente às áreas do conhecimento científico do “bom professor de Português” é prolífero e consensual. Por estas razões, podemos retirar que este tema constitui um indicador para distinguir o “bom professor de Português”.

Tabela 1 – Registo de frequências do tema A – Representações sociais sobre os conhecimentos científicos

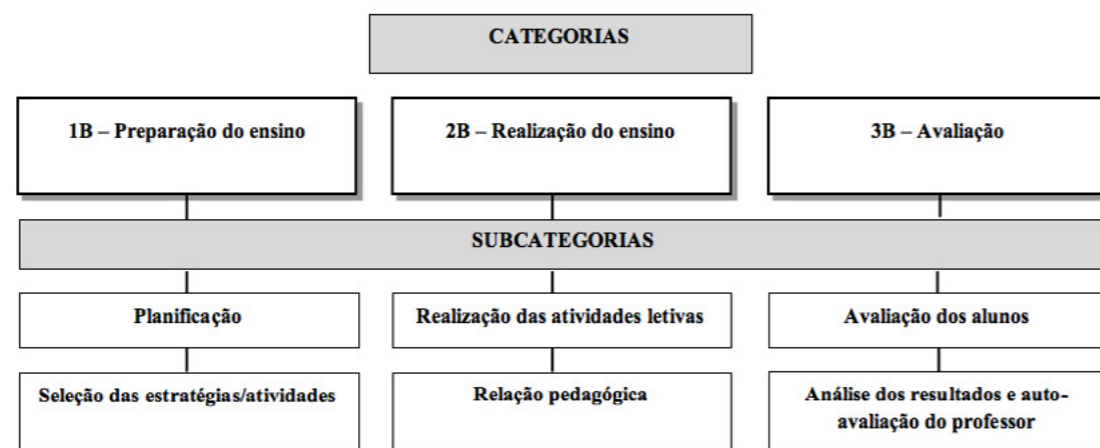
Categorias	Conhecimentos científicos						Atitudes face ao conhecimento científico				
	Áreas científicas da especialidade			Áreas científicas subsidiárias			Área comportamental evidenciada			Área comportamental interiorizada	
Indicadores	Latim	Linguística	Literatura	História	Geografia	Artes	Ser leitor	Ser culto /cultivar-se	Ser um falante modelo	Integrar saberes	Construir sentido(s)
3º ciclo	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C2 C3	C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3
Subtotal	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3
Secundário	C5	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5	C5	C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6
Subtotal	1	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3
Total	4	6	6	4	2	5	6	6	6	6	6



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS

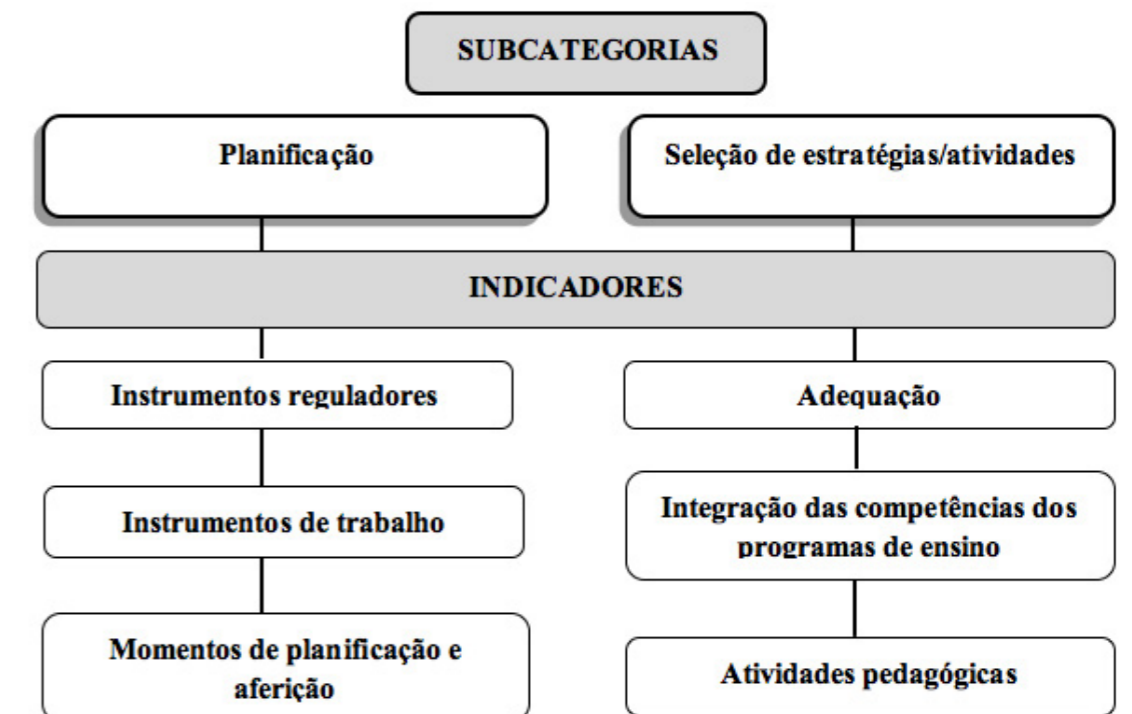
O tema B, cuja sinopse se apresenta na Figura 7 – Sinopse do tema B –, reúne as representações sobre os conhecimentos pedagógico-didáticos, que se reportam a diferentes momentos da ação do “bom professor de Português”, a saber, preparação do ensino, realização do ensino e avaliação do processo ensino/aprendizagem. Desta forma, propomos, para este tema, a constituição de três categorias. Cada uma destas categorias reporta-se a um conjunto de ações interligadas, mas passíveis de uma observação particular, pelo que considerámos duas subcategorias em cada categoria, prefazendo seis, no total.

Figura 7 – Sinopse do tema B



Na preparação do ensino distinguem-se duas ações que aglutinam um conjunto de tarefas, preocupações e encadeamentos que agrupamos em duas subcategorias, apresentadas na Figura 8 – Categoria 1B – preparação do ensino.

Figura 8 – Categoria 1B - Preparação do ensino



A planificação corresponde não apenas a um exercício preparatório, regulado pelos programas de ensino e pelos manuais, e que exige a presença de instrumentos de trabalho, mas serve também objetivos práticos de controlo do tempo, das aprendizagens e do próprio ensino.

A seleção de estratégias/atividades surge como uma ação de relevo onde se jogam variáveis diversas que se articulam entre si. Pressupõe o conhecimento do grupo de alunos, a preocupação em estabelecer conexões entre as várias competências a desenvolver e a escolha de formas de trabalho que permitam captar a atenção dos alunos e sequencializar o trabalho numa lógica de construção de conhecimento.

O programa da disciplina e os manuais surgem como os instrumentos reguladores do ensino, mas evidencia-se a supremacia dos textos programáticos, assumidos como planos vinculativos, que, por essa razão, representam o compromisso incontornável para o desenvolvimento de todas as ações que a preparação do trabalho de ensino implica. O programa é, portanto, um documento vital, que se impõe sem margem para alterações e que exige uma leitura e um nível de conhecimento que possibilite a sua apropriação, conforme se pode retirar das afirmações seguintes:

É preciso ter atenção e nunca perder o programa de vista (...) quando se tem que abandonar alguma coisa, não é o programa por certo. O programa é para cumprir e não há mais nada a dizer e o bom professor tem que garantir que todos os alunos estudaram os conteúdos.

(...) tem que ser capaz de conhecer o programa de uma ponta à outra (...) mas precisa de o conhecer tão bem que seja capaz de definir ... aquilo que é essencial e relevante ... para ser capaz, de facto, de priorizar, hierarquizar aquilo que vai ensinar, aquilo que quer que os alunos aprendam. (...) é preciso que o professor seja capaz de ... fazer a sua própria apropriação do programa.

(...) há um documento de base, que é o programa (...) que nos indica os objetivos (...), as competências, os conteúdos, que nos dá orientação em termos de estratégias (...), em termos de atividades (...) de equilíbrio.

O programa é entendido como um texto de primeira referência, que fornece um conjunto variado de orientações necessárias para o desenvolvimento de um plano de ação educativa, que tem em linha de conta as competências a desenvolver, os conteúdos a explorar e a respetiva hierarquização, as estratégias e as atividades a colocar em prática, funcionando também como um suporte metodológico muito importante.

Teixeira e Santos (2011:13) apresentam uma visão semelhante sobre o caráter regulador dos programas e apontam a necessidade de os ler e compreender em profundidade com o argumento de eles serem “desenhados em função de não-sujeitos, porque todos os sujeitos são diferentes” e, nessa medida, terem como destinatário um “ideal se não mesmo um ser imaginário”. Segundo as autoras referidas, o conhecimento profundo dos programas deve estar ao serviço do desenvolvimento de um plano educativo que estabeleça a ponte entre o destinatário idealizado na sua conceção e o destinatário real com quem o professor interage na sua prática diária, tendo sempre presente o propósito de

“melhor poder orientar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa (em sentido lato), da capacidade para ser eficaz e até criativo (embora não haja indicadores objetivos para a definir) no uso que faz da língua nas suas diversas vertentes e situações, para os ajudar, enfim, a atingir níveis elevados de literacia”. (Idem: ibidem)

O manual é representado como um instrumento que tem que ser objeto de análise em articulação com o programa de ensino, cruzando os conteúdos de ambos para aferir da sua adequação. Tal como refere Morgado (2004:27), “ao organizarem e apresentarem a cultura seleccionada nos programas escolares (...), desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo”, exigem que se reflita “sobre a forma como estes instrumentos se organizam (...) e o papel que podem desempenhar na configuração dos processos educativos”.

Não se pode fazer uma leitura crítica do manual.

(...) tem que haver um cruzamento com o programa e com o manual.

(...) [conforme] o trajeto (...) do programa.

Esta leitura crítica do manual deve também ser feita em função das características dos alunos e de acordo com uma lógica de construção de conhecimento, o que equivale a fazer uma seleção adequada e criteriosa dos recursos que ele oferece e das atividades que ele propõe.

O manual deve usar-se de acordo com as necessidades que são evidenciadas pela turma e também com a própria lógica da construção do conhecimento.

Se o manual não responde, temos que arranjar outra maneira (...)

Eu salto imensas atividades que acho que não são pertinentes e substituo por outras ou, simplesmente passo por cima delas porque acho que não são interessantes naquele momento. O bom professor tem que ter um olhar crítico sobre o manual e adequá-lo.

(...) não é um missal, não tem que ser seguido, nem têm que ser desenvolvidas todas as atividades.

O manual é encarado como um instrumento que assume uma importância inegável e cuja utilização se impõe, por um lado, porque é um suporte a que o aluno tem acesso permanente, desempenhando, nas palavras de Correia e Matos (2001:151) “um papel estruturante do ofício do aluno”.

Usa-se como um ponto de apoio porque os alunos o têm à frente, obrigatoriamente.

(...) os alunos têm o manual, e como é o instrumento, enfim, que eles têm ao seu dispor, em casa e em cima da mesa da sala de aula (...)

Por outro lado, é um facilitador do ensino e da aprendizagem, sendo também de grande utilidade para o professor, que, com ele, se pode sentir coadjuvado com qualidade no trabalho de conceção e realização das atividades letivas. De acordo com Morgado (2004), esta função dos manuais escolares é irrefutável.

(...) um manual bem feito, um manual que seja interessante para potenciar aulas interessantes, para ajudar o trabalho do professor, é, de facto, essencial. Tem tanto que fazer pelo meio que essa arrumação que o manual oferece deve ser aproveitada.

Todos os colaboradores associam os instrumentos de trabalho a um conjunto de recursos de consulta frequente que asseguram a revificação de alguns conhecimentos, não escamoteando a existência de dúvidas, que são encaradas como naturais e, eventualmente, necessárias para garantir a segurança do domínio dos conteúdos.

(...) há sempre aquela dúvida pontual que surge (...)

Qual é o professor que não tem dúvidas todos os dias? Toda a gente tem dúvidas e mal daquele que não tem.

Nessa lista figuram os dicionários, as gramáticas, as enciclopédias, o prontuário ortográfico, o conjugador de verbos, os manuais e a internet.

(...) os dicionários de língua portuguesa, os dicionários que estão na net (...)

(...) tem que se usar dicionários, (...) gramáticas, (...) enciclopédias, (...) dicionários temáticos, literários, tem que se usar também as novas tecnologias, aparecem como um instrumento entre outros e não privilegiado.

Dicionários, dicionários de língua, dicionários temáticos, de literatura, por exemplo, gramáticas também (...)

Dicionário de língua, a gramática, as gramáticas (...) o prontuário ortográfico ou o conjugador de verbos (...). Não me passa pela cabeça que algum professor de Português não tenha (...) esta variedade de fontes em casa para consultar.

(...) eu acho importante, naturalmente, o manual [e] recorro cada vez mais à internet. Na internet temos a imagem, temos outros textos que podemos ir buscar e que se relacionam (...) temos depoimentos de escritores, que falaram sobre a obra que se está a trabalhar.

As gramáticas, os dicionários. Um dicionário (...) é um instrumento fundamental (...) manuais, enciclopédias, (...) a internet (...)

Sobre os instrumentos de trabalho evidencia-se a necessidade de consultar recorrentemente uma pluralidade de fontes, que é apresentada como um imperativo na preparação do trabalho a desenvolver com os alunos.

Não foi possível encontrar marcas temporais ou organizacionais circunscritas no que se refere à realização da planificação e no que diz respeito à sua reafirmação. Estas componentes do trabalho do professor são representadas como ações que se desenvolvem num movimento contínuo e interdependente, onde se graduam os limites entre o trabalho de projeção e o trabalho de aferição.

Eu acho que estou sempre a mudar de ideias.

Também não creio que a planificação deva ser um trabalho que se cumpra em fases pré-determinadas. É um trabalho constante de (re)organização.

Retomar na unidade seguinte alguns assuntos que não correram tão bem, ou que os alunos ainda não compreenderam.

(...) quando nós falamos em aferição de planificação significa que nós planificamos não uma distribuição de conteúdos pelo tempo, mas uma construção de aprendizagens.

(...) acho que as planificações são uma reformulação constante.

A planificação (...) não deve ser um documento acabado, [mas reafirmado] sempre que necessário.

Assim, acedemos a uma representação que estabelece um ciclo permanente de fluxo e refluxo assente em avaliações variadas e, nessa medida, a planificação e a respetiva reafirmação configuram-se como um processo de construção de um percurso, que se faz dependente dos ritmos de ensino e de aprendizagem, dos interesses dos alunos e dos resultados obtidos.

Não se pode avançar se metade da turma não percebeu nada e isso acontece. (...) depende dos resultados que se vão obtendo. Tem que haver flexibilidade para atender ao rendimento dos alunos, [do] ritmo da turma e [dos] resultados dos alunos (...) retomar assuntos que deixaram lacunas, mas apontar para um desenvolvimento de mais competências.

Tem que haver alguma margem de manobra para deixar as coisas também correrem. E isso significa respeitar os ritmos dos alunos e do professor.

[Significa] saber reorientar a forma como ensinamos para que os alunos possam aprender melhor.

(...) tem que haver flexibilização, naturalmente, se não ficávamos todos robôs. [Temos] que atender a dúvidas, a intervenções de alunos, que no contexto nos parecem importantes de aproveitar.

O que é que interessa ao professor continuar, respeitar rigorosamente a planificação, se há conteúdos que (...) não foram adquiridos pelos alunos? Portanto, tem que ser sempre atualizada quando necessário, tendo em vista o bom desempenho dos alunos.

Nesta área da atuação do professor parece-nos, ainda, que se destaca a importância das capacidades de flexibilização e de adaptação às realidades que se vão descortinando, procurando ajustar a ação de forma a responder às necessidades que se vão evidenciando. O “bom professor” é alguém capaz de interpretar os resultados e agir adequadamente, apostando na rentabilização do trabalho, seja na procura da colmatação de lacunas diagnosticadas seja com a intenção de responder oportunamente a interesses relevantes e congruentes evidenciados pelos alunos.

Na seleção das estratégias/atividades destaca-se a preocupação em proceder de acordo com as características e o desenvolvimento dos alunos, adequando as opções tomadas aos interesses, capacidades e dificuldades por eles demonstradas.

O professor tem que sentir o terreno, sentir se há terreno favorável para escolher o caminho, para o percorrer. Tem a ver com as dificuldades que os alunos vão manifestando, obviamente.

[Partir das lacunas evidenciadas pelos alunos] absolutamente.

(...) o primeiro fator que deve determinar a seleção das (...) atividades é o conhecimento que temos dos alunos.

Esta preocupação é guiada pela necessidade de verificar a existência de condições, que determinam escolhas, para conduzir o aluno num caminho apropriado em direção aos objetivos pretendidos, considerando a existência de níveis de progressão interdependentes.

(...) é preciso arranjar forma de caminhar até aos alunos para lhes poder exigir a subida de nível não é, para a etapa seguinte, para a evolução seguinte.

Embora não seja possível identificar com precisão outros critérios, e se evidencie uma seleção das estratégias/atividades contingente, como adiante veremos, os nossos colaboradores não só enumeram uma lista de atividades específicas a desenvolver na aula de Português, como estabelecem prioridades. No entanto, permanecem em aberto outras hipóteses pautadas pela criatividade, inovação e experimentação.

Todos os colaboradores colocam prioritariamente a importância de estabelecer ligações e conexões entre as competências dos programas seja pelo interesse pedagógico decorrente das ligações entre assuntos, seja porque se trata de capacidades que estão naturalmente interconectadas. Desta forma, não se afigura possível nem desejável separar o desenvolvimento das competências ligadas às áreas do ler, do escrever, do ouvir, do falar e do conhecimento explícito da língua. Esta ideia está explicitada no Programa de Português do 3º Ciclo (2009: 145), no qual se pode ler:

“É também importante reafirmar que as competências específicas a desenvolver se constroem e se consolidam numa permanente relação entre si, pelo que não devem ser tratadas de forma estanque. O seu desenvolvimento articulado e em interação é facilitado pela realização de projectos que permitam sínteses e cruzamentos de conteúdos e de saberes, conferindo às aprendizagens uma integração e estruturação mais consistentes”.

No entanto, também observámos que se defende a prática de cortes estratégicos no fio condutor que se vai construindo, procurando intencionalmente atingir determinados objetivos intermédios, que se desenham nas dificuldades que os alunos vão evidenciando. Esta estratégia, aplicada pontualmente, pode traduzir-se numa oportunidade de aprendizagem a não negligenciar. Para além disso, acreditamos que pode funcionar como um estímulo para recuperar a atenção dos alunos mais desconcentrados, recolocando-os no foco da ação que se pretende. Também é percebido como um exercício de revificação de conteúdos, de recuperação e treino de esquemas lógicos de pensamento.

Eu tinha mais preocupação em que houvesse uma grande conexão, mas agora também não faz mal nenhum que haja um corte e tratar de outro assunto, ou fazer outra coisa. Às vezes, até é preferível fazer um corte na sequência da aula e fazer mudanças, aparentemente sem conexão com o que se fez anteriormente.

Sobretudo no 7º e 8º. Muda-se de ritmo, recupera-se a atenção e a concentração. Eu acho que é uma forma, muitas vezes, de chamar para a aula os alunos que são mais desatentos e que têm mais dificuldade em acompanhar. Por outro lado, isso obriga a olhar para trás e retomar, o que é um exercício que acaba por ser muito útil na construção de sentidos. Não me choca nada que se façam cortes, embora isso também não possa ser feito constantemente. Deve haver sempre a preocupação de haver um fio condutor e não se fazerem saltos ao acaso.

Contudo, verificamos que a integração das competências programáticas deve corresponder a uma tendência global na preparação do trabalho e deve seguir uma linha de construção de sentidos. Nessa medida, não constitui um princípio inflexível a seguir, havendo espaço para a conceção de aulas em que se privilegiem mais determinadas competências do que outras.

(...) eu acho que não se deve estar com a preocupação de fazer tudo, ou então as coisas podem parecer forçadas ou não interligadas ou serem tão à pressa que acaba por não valer a pena, não representarem um momento de aprendizagem efetiva. O que é importante é interligar a compreensão dos textos, com a leitura, com a expressão escrita e com o conhecimento da língua. É o ideal. O bom professor de Português é aquele que consegue integrar e articular o desenvolvimento de todas as competências como uma forma de chegar ao conhecimento de um todo. Agora, pode haver aulas em que se privilegia mais uma do que outra, dependendo dos conteúdos que se estão a estudar.

(...) o ideal seria a articulação e a conexão entre, justamente, os domínios da fala, digamos, e os domínios da leitura e da escrita com o conhecimento da língua, é evidente, porque a língua está plasmada quer na fala, quer depois no plano da escrita, que é um plano artificial e muito mais elaborado, mas também importante.

A integração (...) é a palavra adequada, eu acho que as competências, as quatro (...) o ouvir, o falar, o ler e o escrever... não podem ser desgarradas umas das outras.

Eu acho que, assim numa visão holística, essas dimensões deviam estar todas presentes (...) Eu acho que o bom professor deve ter o cuidado de, ao longo das diferentes aulas, fazer uma ligação entre os diferentes domínios de competência.

Uma boa aula de Português deve [ter] equilíbrio entre a oralidade e a escrita.(...)

Apesar desta reafirmação permanente da necessidade de integrar o estudo das competências num processo de interligação, notamos uma explicitação do *modus operandi* a privilegiar no que se refere ao conhecimento explícito da língua.

(...) partir do texto, do que ele evidencia para estudar um assunto de gramática e assim percebê-lo melhor a partir do contexto.

Os momentos de reescrita, por exemplo, e da correção orientada, são momentos ideais para fazer o aluno (...) pensar sobre a estrutura da língua, (...) como é que se diz, como é que se constrói (...) não serve de nada explicar uma regra de gramática ... se eles não encontrarem gosto pela escrita.

Também não acho que faça sentido nenhum chegar à aula e dizer que se vai trabalhar os verbos transitivos, por exemplo. Assim a seco não faz sentido nenhum (...) O conhecimento explícito da língua tem que ser a partir do concreto, a partir do que se diz.

[o] funcionamento da língua, que deve aparecer sempre articulado, conectado com a escrita e, claro, com a oralidade, (...) ao serviço do saber dos alunos.

Sublinha-se a produtividade resultante da contextualização para conhecer melhor a língua e potenciar o domínio de estruturas linguísticas, seja no trabalho de leitura e análise de textos, seja no trabalho de produção escrita ou oral. Esta ideia é, precisamente, defendida por Teixeira (2008: 84), que afirma que

“Qualquer estudo sobre o uso da língua não deve e não pode ser dissociado do contexto que circunda o falante, pois a sua selecção linguística, quer lexical, quer morfológica e sintáctica é o reflexo de um conjunto de factores que se combinam no seu quotidiano”.

Em síntese, relativamente à forma como o “bom professor” deve conduzir a integração das competências na preparação e condução das aulas, destacam-se as ideias de conexão e construção de lógica na ligação entre assuntos, observando-se, também nesta área, uma referência à capacidade de flexibilização dos trabalhos, de acordo com as necessidades percecionadas.

Conforme vimos na preparação dos materiais textuais para utilização na aula, em que se destacava a necessidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas, também no que diz respeito às competências programáticas se reafirma a preocupação em estabelecer articulações e lógicas de encadeamento, potenciando, desta forma, a produtividade dos trabalhos a desenvolver. Ler, escrever, ouvir, falar e conhecer explicitamente a língua são competências que o “bom professor” deve interligar numa sequencialização congruente.

No que diz respeito às representações sobre as atividades a desenvolver pelo “bom professor de Português” também se verifica a afirmação da importância de, não só proceder a uma seleção dependente e adequada aos conteúdos, como se exprime conjuntamente a relevância de estabelecer nexos na transição entre elas.

O que é importante, verdadeiramente, é que as aulas sigam uma linha de interligações entre factos, conteúdos, atividades, áreas de conhecimento.

(...) de uma forma integrada (...) uma atividade de escrita pode dar origem a uma atividade oral e faz todo o sentido(...) Portanto, a atividade, por exemplo, de exposição oral não surge esporadicamente, não surge do nada, (...) desgarrada daquilo que nós estamos a aprender enquanto disciplina, mas surge de uma forma harmoniosa, (...) decorrente (...).

Para além disso, também se aponta a necessidade de variar as formas de trabalho, trilhando caminhos de experimentação e inovação, procurando, desta forma, captar e reter o interesse dos alunos.

Acho que os miúdos hoje sobretudo cansam-se muito das coisas sempre iguais, de maneira que o professor de Português tem um bocado que ter aquela preocupação de variar, de fazer coisas diferentes para os interessar. (...) Uma atitude de abertura, de criação de coisas novas, de experimentação (...).

Apesar desta explicitação de uma abertura à diversificação, que inviabiliza as listagens definitivas e revela a versatilidade implicada na conceção do trabalho letivo, nos discursos dos nossos colaboradores, surge um elenco de atividades, onde se estabelecem algumas prevalências.

A leitura e a escrita são as atividades prevalentes, que exigem regulação, entendendo-se a oralidade como uma atividade importante, mas de segundo plano, já que corresponde a uma aquisição natural.

(...) em primeiro lugar, é ler, é o contacto com textos, é a discussão à volta de textos.

(...) mesmo que não haja atividades explícitas, há sempre oralidade (...) É a língua que surge naturalmente.

(...) a leitura e a escrita porque a fala é uma aquisição espontânea e natural. Nas aulas de Português deve valorizar-se mais a leitura, compreensão e interpretação e a escrita.

A leitura, em voz alta, expressiva ou dramatizada, é encarada como um exercício de acesso à compreensão e interpretação do universo textual. Aqui o professor deve sentir-se convocado a realizar leituras com qualidade, servindo-se dessa capacidade para despertar interesse e atenção dos alunos.

Mas acho que é fundamental ler, ler em voz alta, para os miúdos é fundamental. O professor deve ser um bom leitor (...) deve ler bem, porque isso é muito interessante ver como é que algumas aulas passam rapidamente de um ambiente difícil para um ambiente interessante. Há atenção, há silêncio. Os alunos seguem.

A leitura dramatizada é representada como uma forma de trabalho com potencialidades pedagógico-didáticas, que pode contribuir para uma efetiva compreensão dos conteúdos ideológicos dos textos.

(...) o professor de Português deve fazer muitas atividades [de leitura] que tenham a ver com a expressividade, com a teatralização (...) porque eles não têm a mesma capacidade de abstração que nós (...) o aluno encarna logo a personagem e percebe (...)

Esta forma de colocar em prática a leitura de textos é justificada pelas dificuldades de abstração que muitos alunos revelam e que podem ser contornadas através do jogo de expressão dramática, num exercício de maior aproximação às personagens e às respetivas mensagens. Conforme defende Sim-Sim (2009:7), deve procurar

“centrar[-se] o ensino da leitura na sua própria essência, i.e., na obtenção do significado do que está escrito e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevia (...).”

Embora os nossos colaboradores não apresentem uma descrição pormenorizada de atividades diversas para o desenvolvimento da leitura, podemos inferir que há uma consciência da necessidade de desenvolver estratégias para treino e promoção da competência de leitor. A leitura em profundidade, que se vá afastando cada vez mais da atividade de decifração, exige a presença do professor que funciona como um mediador para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de compreensão crítica dos sentidos. (Viana e Teixeira, 2002). De acordo com Carvalho e Sousa (2011: 121), é desta forma que se preparam leitores para a autonomia, fornecendo-lhes os instrumentos essenciais “que lhes permitam transitar por textos diversos e com diferentes graus de complexidade em qualquer etapa da vida”.

Relativamente à escrita, que, conforme já referimos, deve decorrer de um trabalho anterior e/ou estimular trabalhos concorrentes, explicita-se a necessidade de uma intervenção forte do professor, em exercícios de coprodução com os alunos, sublinhando-se a complexidade desta competência, que precisa de ser regulada e treinada. Pereira e Barbeiro (2007) afirmam exatamente a necessidade de acompanhar os alunos, desde cedo, no desenvolvimento da competência compositiva, que se pode traduzir numa ação colaborativa. Segundo estes autores, seja em grupo, seja em pares, com os colegas ou com o professor, escrever em conjunto permite a ativação de várias operações, como observar, propor, comparar, explicar, argumentar, que conduzem à tomada de decisões para a construção textual. Este treino, realizado colaborativamente, integra espontaneamente uma componente metadiscursiva, conduzindo e instrumentalizando a aprendizagem, que se desenvolve com base em reflexões e explicitações, conducentes à compreensão da variedade de processos implicados na escrita. Pereira e Barbeiro (idem:10) acrescentam ainda que a escrita colaborativa apresenta a vantagem de proporcionar condições emocionais favoráveis ao “estabelecimento da relação com a escrita” e permite ainda “[o] reforço do sentimento de participação”.

O acompanhamento do professor é entendido, pelos nossos colaboradores, como um exercício fundamental para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, da sua capacidade de planificar a escrita, da aquisição de esquemas concetuais e de estruturação textual.

O professor não pode estar à espera que [o aluno] evolua se não o treinar e no 3º ciclo esse trabalho tem que ser acompanhado de perto, com análise, com reflexão, com treino. Não pode ser façam uma composição e ponto final. Assim, eles tornam-se mais críticos, embora também não seja fácil avaliar isso. É muito importante redigir com eles (...) e vamos ver, no final, com tantas mãos, será que ficou bem escrito? O que é que vamos retirar, o que é que vamos acrescentar?

(...) mesmo pequena devia existir sempre uma atividade de escrita porque é preciso treinar, praticar e a expressão escrita faz falta para muitas situações na vida académica dos alunos. Académica e não só.

A escrita é uma aprendizagem adquirida, que exige formalidade. Exige relação formal entre um mestre que já sabe e um aprendiz que ainda não sabe, coisa que a fala não exige.

Se eu preciso que o aluno construa um texto expositivo-argumentativo, primeiro (...) na sala de aula, (...) com o meu acompanhamento, está a praticar o texto,

passando por aquelas fases todas, (...) da planificação, da planificação conjunta, a conceptualização do desenvolvimento de um texto expositivo-argumentativo (...) tenho que lhe dar (...) esse mapeamento (...).

De acordo com os nossos colaboradores, o treino da escrita deve assumir formas diversificadas e responder a necessidades transversais no domínio da organização do pensamento. A mesma ideia é expressa por Pereira e Barbeiro (idem: 12) ao afirmarem que “Aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a **realização de funções**”, ligadas “à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar, ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas”.

Há um grupo cada vez maior de alunos que não sabe utilizar o caderno e isso também é uma competência importante e o professor de Português deve fazer esse trabalho com os alunos e que vai ser útil para todas as disciplinas sempre. Acho que o caderno deve ser o esqueleto da aula, remeter para a aula, para o manual, ou para uma ficha que se resolveu noutra sítio. O caderno é uma forma de eles se organizarem.

(...) pequenas respostas, pequenos textos, pequenas frases (...) sistematizações, que é uma forma de organizar algumas mentes (...).

(...) escrita para apropriação de modelos (...) escrita criativa a partir do texto que leu (...) topicalização (...).

Os exercícios de memorização, associados a uma componente lúdica, também são referidos como uma atividade útil. Podem representar a aquisição de saberes que constituem uma cultura geral importante e que podem ser convocados na compreensão mais completa de outros saberes.

Eu acho que, com um espírito lúdico, se devem fazer exercícios de memorização. É um bocado surpreendente que os alunos não saibam situar períodos históricos, que não saibam datas, e isso faz parte da cultura geral.

No 3º ciclo, a componente lúdica deve estar presente nos critérios de escolha das atividades, que pode também representar para os alunos um ponto de referência importante para a memorização de saberes. O jogo é, assim, representado como um potenciador de reserva de memória a privilegiar.

(...) devem escolher[-se] as atividades pelo seu aspeto mais lúdico. Acho que é importante no 3º ciclo procurar atividades que marquem os alunos, que os façam lembrar do que se fez. Normalmente funcionam como um bom ponto de referência para o aluno fixar alguns aspetos.

Diversos estudos mostram que o jogo tem uma utilidade pedagógica e didática que deve ser aproveitada, nomeadamente pela sua capacidade de atribuir significação às estratégias implementadas, facilitando a assimilação de conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos, oferecendo também, nessa medida, um contributo a não negligenciar no desenvolvimento da literacia. (Azevedo, Van der Kooij e Neto, 1997; Pessanha, 1997).

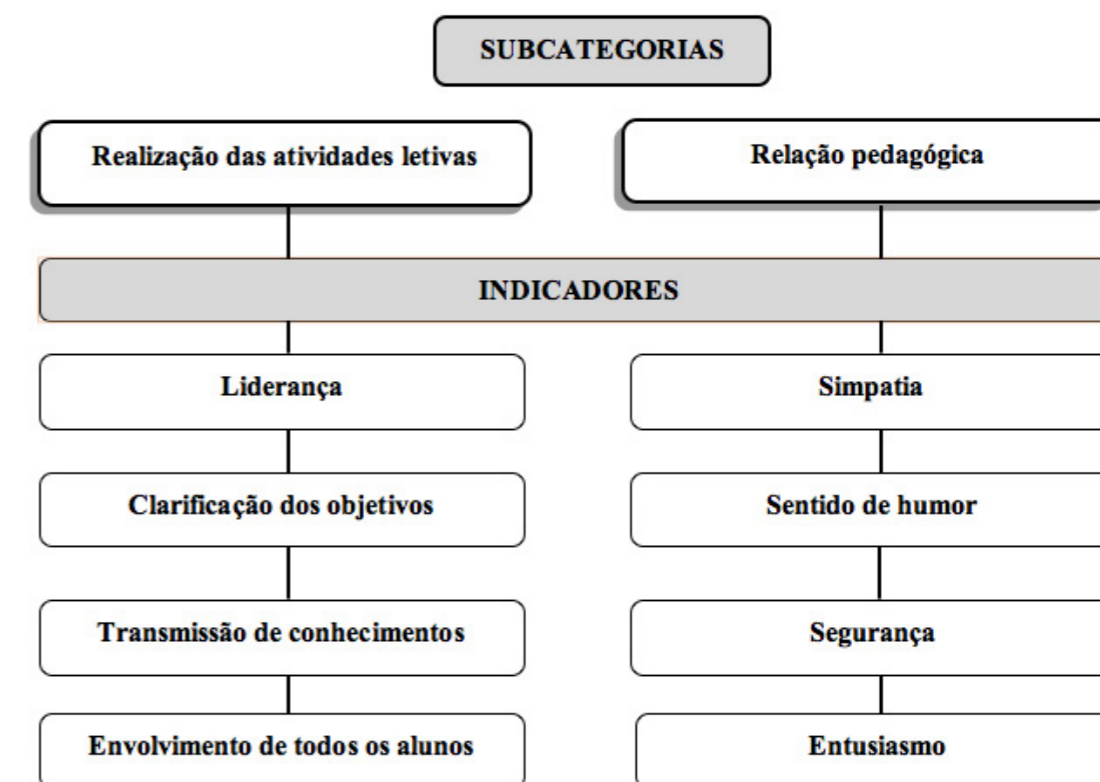
Valorizar os conhecimentos dos alunos, integrando-os na aula, também é representado como uma possibilidade útil para criar motivação e desenvolver o trabalho.

(...) aproveitar dos alunos aquilo que eles também sabem. (...) Alguns alunos também sabem coisas muito interessantes e podem com elas motivar também os colegas.

Aquilo que (...) os agarra (...) e também aquilo que (...) é mais fácil (...) para atingir os resultados que se pretendem.

No que diz respeito à realização do ensino, emergiram duas subcategorias, conforme propomos na Figura 9 – Categoria 2B – Realização do ensino. Observámos a identificação de um conjunto de preocupações a ter em conta na condução da aula, que se referem ao estatuto que o professor deve assumir, à forma como explicita o trabalho a desenvolver e ao modo de transmissão dos conhecimentos. Observámos também representações relativas às atitudes ou atributos que o professor deve evidenciar na relação que estabelece com os alunos.

Figura 9 – Categoria 2B – Realização do ensino



Na realização das atividades letivas, o “bom professor” é entendido, pelos nossos colaboradores, como um líder que ocupa um lugar cimeiro na condução da aula e assume uma autoridade e uma posição hierarquicamente superior. Esta posição destacada faz dele uma figura que centraliza um poder inerente à sua função específica, enquadra uma responsabilidade profissional, legitima opções e percursos que se vão realizando.

(...) o líder, é o professor, tem a sua função específica e os alunos estão noutra patamar, há que não confundir papéis (...).

(...) deve ser uma autoridade solta (...) Eu acho que o bom professor de Português deve conduzir a aula mesmo (...) deve ensinar, deve falar, deve ir para onde acha que é mais interessante.

(...) a relação pedagógica com uma turma eu vejo-a muito (...) como uma orquestra que eu tenho que pôr a funcionar em conjunto. Eu tenho (...) que... criar as condições para que o grupo inteiro trabalhe ao meu ritmo (...).

Eu acho que o professor tem de assumir o seu lugar. E o seu lugar é hierarquicamente acima do aluno.

A noção de autoridade é marcadamente diferenciada de autoritarismo e pretende-se percebida pelos alunos através da admiração que o professor deve inspirar e que decorre também da forma como revela dominar os saberes científicos. Este posicionamento é encarado como um fator promotor de condições de sucesso.

(...) o professor tem que ter um grande papel de liderança e tem que ter autoridade, não confundindo com autoritarismo.

(...) tenho que obrigar a que a minha imposição seja respeitada. Uma imposição, é óbvio, carregada de bom senso (...) de autoridade e não de autoritarismo.

Tem de ser respeitado e para ser respeitado tem de se fazer respeitar, tem de ser admirado pelos alunos.(...) acho que o efeito surpresa nos alunos, que os faça admirar a forma como o professor dá as aulas, como o professor sabe as coisas de que está a falar, é meio caminho para o sucesso também

A clarificação do trabalho que se vai desenvolvendo surge como uma condição favorecedora de bons desempenhos e de bons resultados. Esta aclaração é entendida como uma forma de manter os alunos envolvidos nas atividades em desenvolvimento na aula, o que vai ao encontro das conclusões da linha de pesquisa sobre o professor perito, que, conforme vimos com Berliner (2008:813), mostra os professores peritos como aqueles que fornecem “clear and explicit directions about what they wanted students to do”.

(...) é muito importante que lhes vamos dando indicações do que é que é preciso fazer, do que é que é preciso estudar, do ponto em que ele está, do que é que ele precisa para... isto leva a que eles também se autorregulem porque eu acho que eles, muitas vezes, sentem-se um bocado fora da coisa.

(...) o aluno precisa de saber muito bem o que é o professor quer dele.

O aluno tem que perceber o que é que o professor quer dele. O aluno tem que perceber qual é o objetivo da aula.

O “bom professor” parece ser representado como aquele que antecipa a sua ação, criando, com isso, condições para envolver e responsabilizar os alunos nas tarefas letivas, e também aquele que orienta e regula as atitudes e disposições dos alunos, fornecendo-lhes, simultaneamente, instrumentos para o desenvolvimento de competências de autorregulação e autonomia.

Na transmissão dos conhecimentos destaca-se a necessidade de o professor mostrar como se faz, fornecendo modelos para apropriação de competências de escrita e funcionando como um guia que orienta de perto essa mesma apropriação.

(...) escrever em conjunto com eles, por exemplo, para os guiar na reflexão, se está bem, se está mal, vamos evitar repetições... é um trabalho muito cansativo para o professor, mas é essencial.

Conforme nos dizem Barbeiro e Pereira (2007:7), o professor desempenha um papel crucial, nesta matéria, devendo desenvolver planos de “acção sobre o processo de escrita”, uma vez que a “competência compositiva” se desenvolve com base na “complexidade do processo subjacente à prática de produção textual”, o que significa que aprender a escrever “implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão”. Neste sentido, os autores supra citados (idem: 10), apresentam a escrita colaborativa, entre alunos, ou entre professor e aluno(s), como uma atividade com muitas potencialidades formativas, pois,

*“A interacção que ocorre na **escrita colaborativa** permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (...) A **colaboração** reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de **participação**”*

A escrita colaborativa apresenta ainda a vantagem de proporcionar, simultaneamente, uma reflexão sobre o processo e o resultado, uma vez que, explicitando-se o processo, incorpora-se a dimensão metadiscursiva, que, segundo Barbeiro e Pereira (idem: 11), integra (...) “um instrumento de aprendizagem da própria escrita”. Esta orientação inclui a preocupação de criar condições para que os alunos sejam encaminhados no sentido do desenvolvimento do interesse e da sua autonomia, conforme afirmam Teixeira, Novo e Neves (2011:240):

“(...) mais do que cumprir um ritual mecanicista e rotineiro o que importa é criar situações que coloquem o aluno, verdadeiramente, em actividade cognitiva/afectiva, ou seja, a reflectir sobre o acto de escrita que está a praticar (...)”.

Como podemos observar, nas unidades de contexto que se seguem, os nossos colaboradores têm uma visão coincidente sobre a importância do papel que o professor desempenha no desenvolvimento desta competência:

(...) acho que também é importante mostrar como se faz, ou como se pode fazer, fornecer um modelo de escrita, mostrar como a planificação, a topicalização é importante, a organização das ideias, a releitura permanente para manter a coerência e eliminar as repetições, isso é um trabalho que o professor deve fazer, fazendo diante dos alunos.

*(...) fazê-los descobrir coisas também.
(...) o bom professor é aquele que consegue fazer isso e que tem essa preocupação, de ser interessante, de fazer interessar os alunos*

Com algum equilíbrio, com alguma organização, é cumprir o objetivo da aula. É o aluno sair dali com a sensação de que aprendeu e o professor de que ensinou. Isto é fundamental.

O professor de Português é o narrador, que é aquele é capaz de estar mais presente ou menos presente, ser mais participativo, ou menos participativo, mas está sempre lá (...).

Na condução da aula, o professor é representado, pelos colaboradores do estudo, como um supervisor que dirige um olhar permanente sobre o grupo e observa o grau de envolvimento da turma, avaliando, simultaneamente, os efeitos da sua ação pedagógica.

(...) ter a preocupação de todos trabalharem, a necessidade de ver que todos estão a acompanhar, que todos trabalham.

(...) [ter] a turma toda envolvida naquilo que está a fazer. Sem precisar que o professor esteja lá a gritar ou a comandar ou seja lá o que for. Não é preciso, a coisa está a correr sobre rodas. Todos sabem o que é que estão a fazer, todos sabem que tempo têm para fazer e estão a trabalhar.

Isto é fundamental. Ter os alunos envolvidos.

Neste sentido, a supervisão pedagógica, inerente ao trabalho de acompanhamento dos alunos, na sala de aula, de acordo Vieira e Moreira (2011:11), afasta-se da noção de formação e de avaliação da ação docente, e reconceitualiza-se, referindo-se à supervisão da pedagogia pelo próprio professor "(...)

definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, sendo o seu foco de atenção a sala de aula (...)". Esta atitude supervisiva, ainda de acordo com Vieira e Moreira (idem:12), inscreve-se numa preocupação de melhoria da qualidade do ensino e deve ter um sentido de orientação para a autonomia seja do ponto de vista do professor, seja do ponto de vista do aluno, pelo que propõem

"(...) uma definição única para a autonomia do professor e do aluno: competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social (...)"

O envolvimento de todos os alunos implica uma atitude de encorajamento no sentido de criar neles uma disposição para trabalhar, para melhorar as suas capacidades, premiando o esforço e antecipando uma evolução positiva.

O bom professor tem que saber encorajar e envolver todos os alunos e levá-los a acreditar que podem ser melhores, fazer melhor com trabalho e esforço. (...) Não esquecer de os valorizar, de os conhecer, de os respeitar, de lhes mostrar que evoluíram.

Os alunos são pequenos ainda e é preciso ajudá-los e é preciso encorajá-los. (...) é um trabalho que tem que ser feito e que o bom professor faz certamente.

Se o aluno sentir que o professor, constantemente, lhe está a regular o seu caminho, lhe está a dar pistas, o está a orientar, também, por outro lado, sente-se mais seguro. E pode esforçar-se e pode reorientar-se.

O envolvimento de todos os alunos deve também ser feito através da diversificação de estratégias, procurando suscitar o interesse e criar oportunidades de participação para todos, incluindo, assim, os alunos desinteressados.

Eu acho que, mesmo aqueles que nós dizemos que são desinteressados e que não querem saber das coisas para nada... eu acho que eles todos gostam de aprender. Se calhar, não estão é a gostar de aprender aquilo que nós queremos que eles aprendam no momento. E daí que a diversificação das nossas estratégias seja importante para os integrar, para eles poderem nalguma altura ter a oportunidade de participar.

Na relação pedagógica, o “bom professor” é representado com um perfil em que se destaca a simpatia, o sentido de humor, a segurança e o entusiasmo. Estas características são encaradas como favorecedoras de um ambiente de trabalho desejável na sala de aula e propiciadoras de um bom relacionamento com os alunos. A simpatia é entendida como um fator que permite estabelecer uma boa relação de trabalho entre o professor e o aluno e contribui também para reforçar a autoridade, que, como vimos anteriormente, se dissocia de autoritarismo, e se conquista através da projeção de uma imagem de domínio dos saberes.

(...) com um sorriso leva-se mais facilmente (...) o professor deve ter afabilidade, simpatia (...)

(...) temperar a sua autoridade com simpatia, ou seja, é preciso saber, é um bocadinho como os pais, é preciso saber ralar, mas depois ser simpático e estimular, reforçar os bons comportamentos.

(...) um ambiente de simpatia (...) de alguma cumplicidade entre nós (...) é útil para o trabalho.

Os alunos têm que gostar do professor, tem que haver simpatia.

O sentido de humor também é representado como um fator catalisador do envolvimento e do empenho dos alunos, que deve ser usado para captar e reter o interesse e a atenção, fundamentais no processo de aprendizagem.

(...) [ter] sentido de humor (...) A parte humana (...) é importantíssima para ter os alunos connosco.

(...) usar inclusivamente o sentido de humor como uma arma para conquistar os alunos.

(...) fazer uma graça... é muito interessante às vezes e sabe bem e acho que cria um ambiente engraçado a pessoa não estar muito presa (...)

(...) espaço para gracejar (...)

(...) sentido de humor (...)

Há outra coisa muito importante numa aula que é o sentido de humor do professor. Há turmas difíceis que só se conseguem agarrar pelo sentido de humor.

Na relação com os alunos, a segurança do professor é também representada como uma característica muito importante que decorre, em grande parte, do domínio dos conhecimentos científicos e da planificação do seu trabalho.

(...) que ele tenha uma grande segurança, que ele tenha muitos conhecimentos científicos, e as coisas estão interrelacionadas.

(...) saber aquilo que vai fazer, para onde quer chegar (...)

Quando se tem (...) insegurança não é possível que o produto final, que aquilo que chega aos alunos seja muito positivo.

(...) uma aula equilibrada, bem preparada, organizada com segurança.

Verificámos anteriormente que a planificação é entendida como um trabalho em permanente desenvolvimento, resultante de projeções e de avaliações de resultados. Como vimos agora, o trabalho de planificação assume uma grande importância, não só como elemento fundamental da organização do ensino, mas também como fator implicado na criação de condições promotoras de sucesso dos alunos (Zabalza, 1994; Arends, 1999). Neste sentido, Zabalza (1994) assinala o contributo do trabalho de planificação para o enraizar do sentimento de segurança do professor, que os colaboradores deste estudo encaram como um traço importante com reflexos diretos na relação pedagógica.

O entusiasmo evidenciado pelo professor, que decorre do seu gosto pessoal pela atividade de ensinar, também é apontado como um fator promotor da relação pedagógica.

(...) é aquele que entusiasma os alunos (...) A pessoa tem que gostar de ... tem que se entusiasmar um bocadinho com isto, quer dizer, já está há muitos anos nisto, mas tem entusiasmo com as coisas.

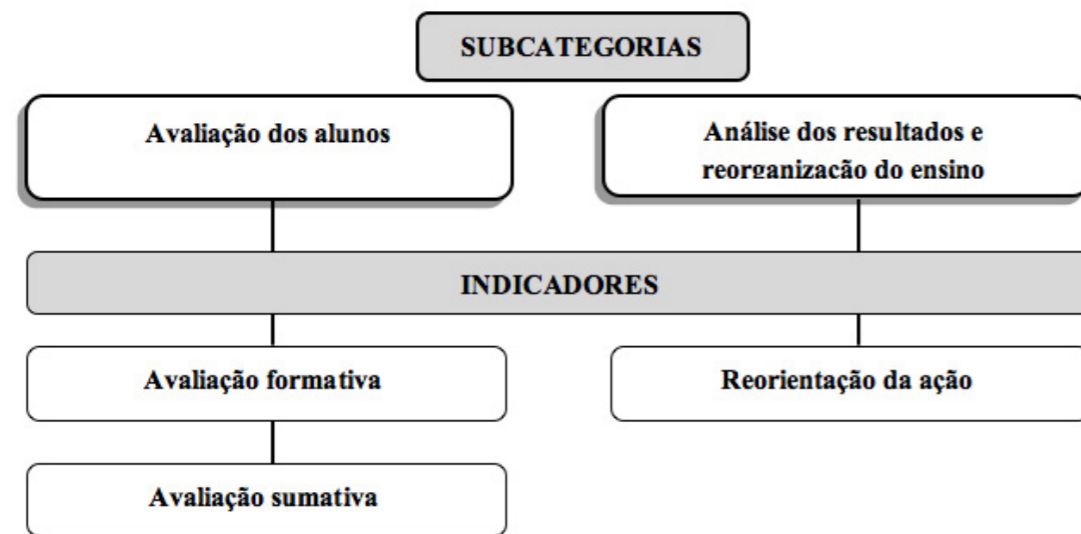
(...) um gosto enorme, uma vontade enorme de ensinar (...)

Com uma atitude de entusiasmo perante o saber, o professor contribui para potenciar ou despertar nos alunos a disposição para a aprendizagem.

A avaliação do ensino e das aprendizagens constitui a última categoria do tema B. Embora estes dois pólos do trabalho de avaliação constituam uma apreciação paralela e inter cruzada, foi possível distinguir duas vertentes, que

constituem a nossa proposta de subcategorização, conforme a Figura 10 – Categoria 3B – Avaliação. Por um lado, traduzem-se as representações relativas ao processo de avaliação formativa e da avaliação sumativa dos alunos e, por outro lado, as consequências destes processos na reorientação do trabalho do professor.

Figura 10 – Categoria 3B – Avaliação



Todos os colaboradores apresentam a avaliação dos alunos como um processo continuado, assente em propósitos formativos, sendo, portanto, uma ação desenvolvida com vista a regular as aprendizagens e fornecer um contributo para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do aluno.

Segundo Wang, Haertel e Walberg (1994), saber planificar, controlar e rever estratégias de aprendizagem são competências que o aluno deve desenvolver para obter bons resultados e, de acordo com as representações evidenciadas pelos nossos colaboradores, o “bom professor de Português” tem em vista estes objetivos.

(...) o ideal, de facto, [era]haver mais diálogo entre o professor e o aluno, que permitisse uma avaliação formativa permanente e ao mesmo tempo o confronto do aluno consigo próprio... Temos que contar que há alunos duma total falta de responsabilidade (...) é essencial perceber o que é que os alunos estão a perceber, porque, às vezes, há surpresas desagradáveis. Há alunos que não perceberam nada. Não se pode avançar se metade da turma não percebeu nada e isso acontece.

Aquilo que o bom professor faz com os seus alunos não pode perder de vista os bons resultados.

(...) haver esse vaivém de correcção, de aperfeiçoamento (...)

A avaliação formativa consubstancia uma visão que se articula com a consciência do “efeito professor”, que, segundo Hattie (2009) assenta na crença do papel que este desempenha como agente de mudança e do poder de influência sobre os comportamentos dos alunos. Assim, a avaliação formativa é encarada como um guia de ação para o aluno se ir desenvolvendo, em que se deve procurar reforçar o esforço e os progressos evidenciados.

(...) é mais importante premiar o esforço do que premiar os resultados, ou pelo menos, é tão importante uma coisa quanto outra.

(...) é muito importante que lhes vamos dando indicações do que é que é preciso fazer, do que é que é preciso estudar, do ponto em que ele está, do que é que ele precisa para... isto leva a que eles também se autorregulem porque eu acho que eles, muitas vezes, sentem-se um bocado fora da coisa.

A forma como o professor articula a sequencialização, o desenvolvimento dos trabalhos e a avaliação dos resultados também evidencia o seu compromisso ético, pelo que a avaliação sumativa deve ser entendida como a fase final de um trajeto e, de acordo com os nossos colaboradores, deve espelhar o percurso que o professor orientou e onde se envolveu diretamente.

(...) tenho que o treinar muitas vezes e só depois sujeitá-lo à avaliação sumativa, porque se eu não fizer isso, eu não estou a ser honesta. Eu não posso exigir que o aluno saiba aquilo que eu não lhe ensinei e para o ensinar eu tenho que o treinar.

O aluno tem que saber o que se está a fazer, como está a ser avaliado e essa clareza vai permitir que ele se autorregule e se auto-avalie.

Escrever num trabalho de avaliação satisfaz ou suficiente e não explicar ao aluno o que é que aquilo representa, porque é que é suficiente e não é bom, deixa o aluno completamente perdido, porque o aluno vamos acreditar que fez o melhor que sabia, portanto ele precisará de saber o que é que pode melhorar. Deve-se dar feed-back ao aluno, explicitar (...)

(...) avaliar é uma atividade não pode ser uma atividade (...) sumativa. Avaliar é observar atitudes, observar comportamentos e interesses. E tudo isso é um processo que nos vai dando, vai dando feed-back daquilo que nos interessa fazer.

(...) saber o que é que está a ir mal para intervir no momento exato.

A análise dos resultados é representada como um momento de aferição do percurso de aprendizagem e também do percurso de ensino. Permite compreender as dificuldades dos alunos, que até então não se tenham evidenciado, e constitui uma plataforma de reflexão para o professor reorientar a sua ação, procurando resolver os problemas identificados.

Não podemos deixar de fazer aqui uma referência a Shön (1987, 1992), que desenvolveu o conceito de professor como profissional reflexivo, mostrando a importância do “conhecimento-na-ação” para a construção e aperfeiçoamento do saber profissional, no entendimento de que não é suficiente suportar o desenvolvimento profissional no saber e experiência dos outros, sejam práticos ou teorizadores. Também segundo Zeichner (2008), é importante pensar-se e ser-se professor, não como um mero reproduzidor de conhecimentos e teorias desenvolvidas por investigadores, mas com um sentido de compromisso profissional, exercendo um poder de agência sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Conforme nos dizem os nossos colaboradores, nesta busca de melhoramento da sua atuação, o professor deve fazer apelo a capacidades de análise, de reformulação ou de construção de novos percursos de aprendizagem, flexibilizando-se e adaptando-se às necessidades evidenciadas pelos alunos.

O professor tem que perceber o que é que é difícil para o aluno e há surpresas relativamente ao vocabulário relativamente à estrutura da frase, há uma dificuldade que nós não detetamos (...) isso obriga a olhar para trás e retomar.

(...) tem que se adaptar ao ritmo da turma e aos resultados dos alunos. Agora, isto tem que ser feito com vista a obter uma progressão, ou seja, devemos retomar assuntos que deixaram lacunas, mas apontar para um desenvolvimento de mais competências.

Retomar na unidade seguinte alguns assuntos que não correram tão bem.

(...) reorientar a forma como ensinamos para que os alunos possam aprender melhor.

(...) precisamos é de uma visão inteligente que nos faça reformular.

O bom professor deve autoavaliar-se para reajustar a sua ação e melhorar os resultados dos alunos. Refletindo sobre o seu trabalho, isto é, preocupando-se com a análise da sua atuação, melhora a qualidade do seu ensino e isso é um traço do bom professor, sem dúvida. (C6)

Como vimos no capítulo 3, tanto a linha de investigação sobre o professor eficaz, quanto a linha de investigação sobre o professor perito, destacam a importância da capacidade de flexibilizar o trabalho docente. Brophy e Good (1986) afirmam que a eficácia está ligada à capacidade de tomar decisões em função da avaliação das situações que se apresentam e Berliner (2008) apresenta o professor perito como aquele que percebe com facilidade as dificuldades, agindo oportunamente e flexibilizando as suas práticas, de forma a responder às interrogações e problemas colocados pelos alunos.

Terminada a análise do tema B, apresentamos, de seguida, a Tabela 2 – Registo de frequências do tema B –, a partir da qual procedemos à comparação das representações dos dois grupos de colaboradores.

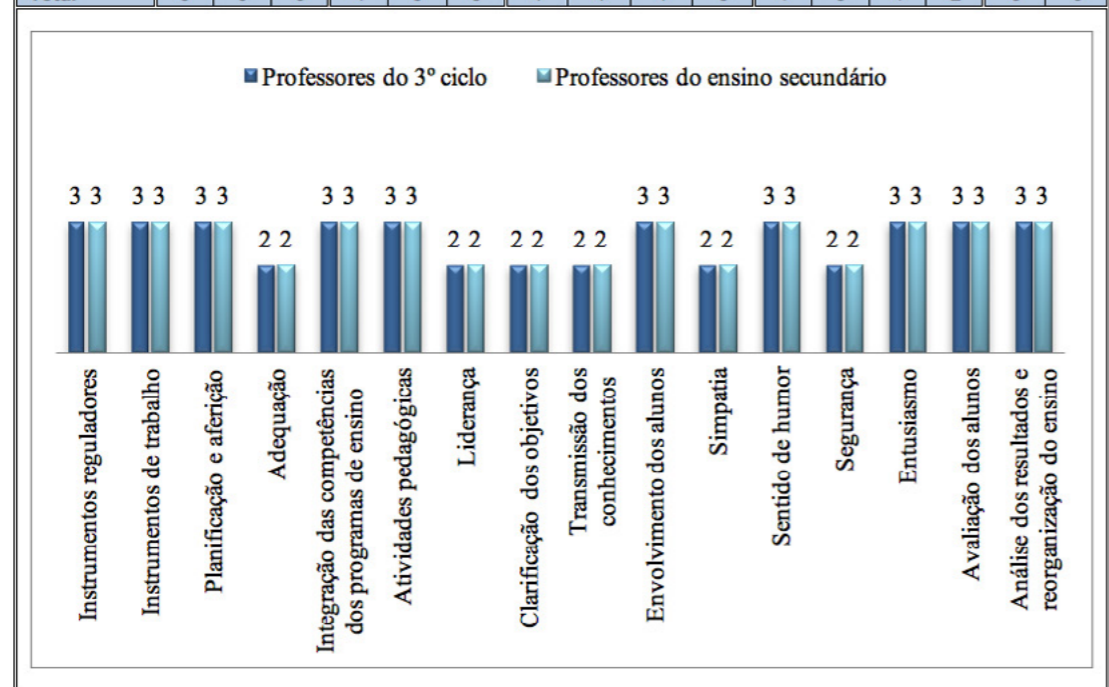
A Tabela evidencia a quantidade de registos a que procedemos, que preenchem todos os indicadores. Estes dados permitem-nos identificar uma forte representação dos aspetos que compõem o universo da componente pedagógico-didática na constituição da resposta à nossa pergunta investigativa. Como veremos, este tema é o que cria mais estímulos para a construção de respostas tradutoras de conteúdo representacional.

Na comparação entre as representações dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário, observamos que, em todas as categorias, subcategorias e indicadores do tema B, encontramos um equilíbrio e uma simetria entre os dois grupos. Parece-nos, todavia, haver alguns indícios de que, relativamente à integração das competências dos programas na conceção das atividades letivas, os professores do 3º ciclo validam a existência de interrupções no fio condutor das aulas, mas com um propósito pedagógico de interpolação, uma vez que se preveem exercícios intencionais de recuperação. Acresce ainda a ressalva de que estas interrupções não devem ser sistemáticas, uma vez que se expressa uma concetualização global do desenvolvimento de competências programáticas através da integração, procurando, preferencialmente uma lógica de encadeamento para o estudo dos conteúdos, para a sequencialização das atividades e para o desenvolvimento dos saberes.

Pelo exposto, também no tema B os dados não permitem estabelecer uma diferenciação entre representações do “bom professor de Português” do 3º ciclo e do ensino secundário.

Tal como se verificou no tema A, o tema B oferece um conjunto significativo de indicadores para a constituição de um referencial do “bom professor de Português”.

Categorias	Preparação do ensino						Realização do ensino								Avaliação	
	Planificação			Seleção de estratégias/atividades			Realização das actividades letivas				Relação pedagógica				Avaliação do ensino e das aprendizagens	
Indicadores	Instrumentos reguladores	Instrumentos de trabalho	Momentos de planificação e aferição	Adequação	Integração das competências dos programas de ensino	Atividades pedagógicas	Liderança	Clarificação dos objetivos	Transmissão de conhecimentos	Envolvimento de todos os alunos	Simpatia	Sentido de humor	Segurança	Entusiasmo	Avaliação dos alunos	Análise dos resultados e reorganização do ensino
3º Ciclo	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C2 C3	C2 C4	C1 C2	C1 C2 C3	C1 C2	C1 C2 C3	C2 C3	C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3
Subtotal	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3
Secundário	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5	C5 C6	C5 C6	C4 C5 C6	C5 C6	C4 C5 C6	C5 C6	C6	C4 C5 C6	C4 C5 C6
Subtotal	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3
Total	6	6	6	4	6	6	4	4	4	6	4	6	4	2	6	6

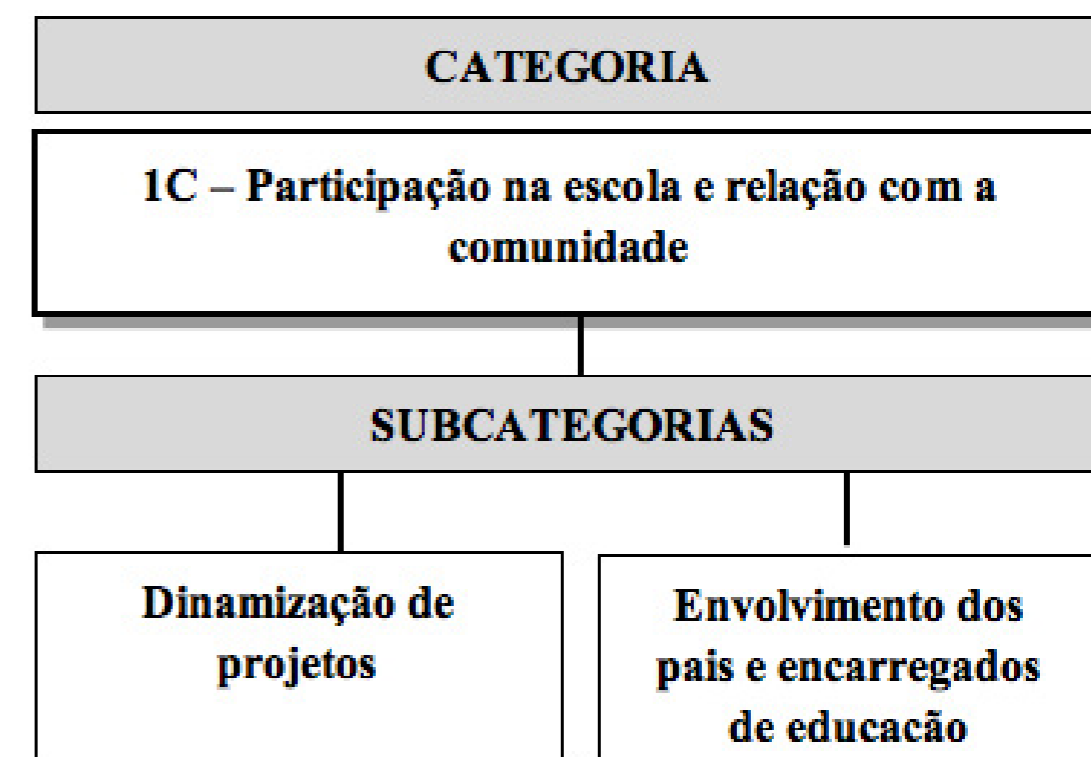


REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Neste tema, os nossos colaboradores atribuíram pouca importância à ação do “bom professor de Português” quer relativamente à participação na escola, quer no que respeita à relação com comunidade. Assim, do tema emergiu apenas uma categoria, que replica a expressão que constitui o tema, conforme esquematizamos na Figura 11 – Sinopse do tema C.

Também observamos que a “relação com a comunidade” é associada, exclusivamente, ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, que é entendida como uma área de responsabilidade do diretor de turma, cabendo ao professor de Português uma atuação eventual e circunscrita, como veremos. Por estas razões, consideramos duas subcategorias.

Figura 11 – Sinopse do tema C



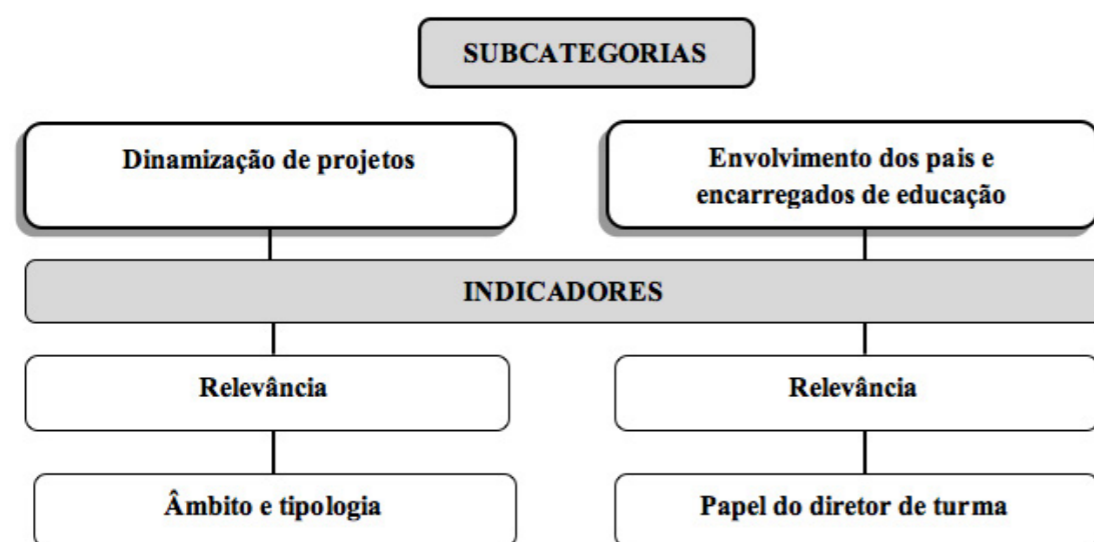
Nas duas subcategorias que propomos, verificamos, em primeiro lugar, a expressão de considerações sobre a pertinência da ação do “bom professor de Português” na dinamização de projetos da escola e sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação. Deste modo, em ambos os casos,

propomos a constituição de indicadores com a designação *relevância*, como apresentamos na Figura 12 – Categoria 1C – Participação na escola e relação com a comunidade.

Relativamente à subcategoria *dinamização de projetos*, propomos um outro indicador, que designamos por *âmbito e tipologia*, uma vez que surgem referências a um conjunto de atividades plausíveis e apropriadas a uma dinâmica que, embora entendida com um carácter facultativo, quando implementada, deve respeitar temas, objetivos e conteúdos da disciplina de Português.

Na subcategoria *envolvimento dos pais e encarregados de educação* observamos a exclusão do professor de Português de planos de ação direta e orientada, com a delegação destas funções na figura do diretor de turma, razão pela qual propomos um indicador com esta designação.

Figura 12 – Categoria 1C – Participação na escola e relação com a comunidade



Relativamente à dinamização de projetos, os discursos dos nossos colaboradores evidenciam uma necessidade de referir, em primeiro lugar, a fraca relevância destes aspetos na constituição do perfil do “bom professor de Português”.

(...) o proveito imediato talvez não se encontre.

Pode-se perfeitamente ser bom professor de Português e não ser muito ativo fora da sala de aula.

(...) a dimensão científica e pedagógica (...) é a área onde, de facto, mais atributos do professor de Português se refletem, mais do que nas outras.

Não me parece fundamental que o bom professor de Português se afirme como tal neste domínio (...).

Os colaboradores justificam a importância relativa que atribuem à participação e dinamização de projetos, centrando o foco de representação no trabalho de acompanhamento dos alunos na sala de aula, afirmando ser esse o principal locus para a identificação do “bom professor”.

Eu penso que o bom professor de Português (...) deveria estar muito centrado nas suas aulas, sem grandes dispersões.

(...) até poderá ser, enfim, um bocadinho contraproducente porque depois perdem as energias para aquilo que é absolutamente fundamental na sua ação, que é estar na sala de aula e dar boas aulas. Nesse sentido, não me parece muito importante.

No entanto, os seus discursos deixam perceber que há um habitus relativamente a este domínio, o que se pode entender pela identificação clara do âmbito de atuação desejável e no tipo de atividades a desenvolver, que são enumeradas por todos os colaboradores, como podemos, de seguida, verificar:

(...) não sair muito dos seus domínios, a língua, a literatura. Língua, literatura, livros, leitura.

(...) o professor de português projeta-se no que toca à sua disciplina propriamente (...)

(...) atividades (...) que contribuam para o enriquecimento da sua disciplina.

(...) festa da escola.

(...) num sarau de poesia, no jornal de escola, na feira do livro.

(...) divulgação de autores, incentivo à leitura, algumas ligações a espetáculos, por exemplo, texto dramático espetáculo teatral, por exemplo. Não digo que não participe em viagens de estudos também, relacionadas com as obras.

As feiras do livro que se realizam nas escolas são sempre dinamizadas e impulsionadas pelos professores de Português.

(...) visitas de estudo (...) que estabelecem a ponte entre aquilo que é a leitura ou a escrita (...) reconstituição ao vivo dos percursos que nós convidamos os alunos a fazer na leitura ou na escrita. (...) idas ao teatro (...) roteiros literários (...) que é uma forma de recriação dum mundo lido ou escrito (...) promover a leitura .

(...) a leitura (...) é um dos pontos (...) fundamentais na definição de atividades para o professor de português. Porque os alunos não leem.

Todas as atividades enumeradas têm uma relação direta com a disciplina de Português e apresentam-se sob a forma de ações de índole cultural, para promoção de leitura ou de apreciação de textos escritos, de autores e títulos.

A ação do “bom professor de Português” pode circunscrever-se a eventuais mostras de trabalhos dos alunos, numa relação direta com a dinamização dos projetos constituintes do plano anual de atividades de escola, ligados à sua disciplina.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, os colaboradores também quiseram referir a relevância que atribuem ao envolvimento dos pais e encarregados de educação como objetivo da intervenção docente. Assim, o envolvimento direto destes agentes educativos na vida da escola é representado como uma ação importante, mas não identificadora do “bom professor de Português”, que, reforçam, deve focar-se na preparação e realização das atividades letivas.

A participação e dinamização de atividades específicas que visem o envolvimento dos pais e encarregados de educação parecem estar representadas como tarefas que podem contribuir para o enfraquecimento do trabalho preparatório da sala de aula, onde o professor deve revelar a sua profissionalidade, e não surge representada como uma mais-valia para benefício dos alunos. Explicita-se, assim, a pertinência de não atribuir a esta dimensão um carácter de obrigatoriedade, reduzindo-a a participações pontuais.

Não, importante não é. Ou seja, eu acho que um bom professor de Português deve centrar-se em dar boas aulas.

Nós não temos que fazer com que os pais participem tanto nas atividades. Podem ser convidados pontualmente a participar de alguma coisa, mas (...) não temos que desperdiçar as nossas energias (...) Do ponto de vista do sucesso educativo não penso que tenham grande contributo. Eu reservava para a sala de aula o grosso do trabalho. Porque, para todos os efeitos, é aí que a gente agarra ou não agarra os alunos.

No entanto, estas representações não apontam no sentido de excluir esta dimensão da dinâmica da escola. Reconhece-se a importância de manter uma ligação entre a escola e os pais e encarregados de educação, mas esta tarefa é atribuída ao diretor de turma.

Mas também há o diretor de turma (...)

(...) há o diretor de turma.

(...) o diretor de turma (...) recebe os pais

Não pode haver um divórcio entre a escola e os pais e esse papel é muito importante feito pelos professores, através do diretor de turma

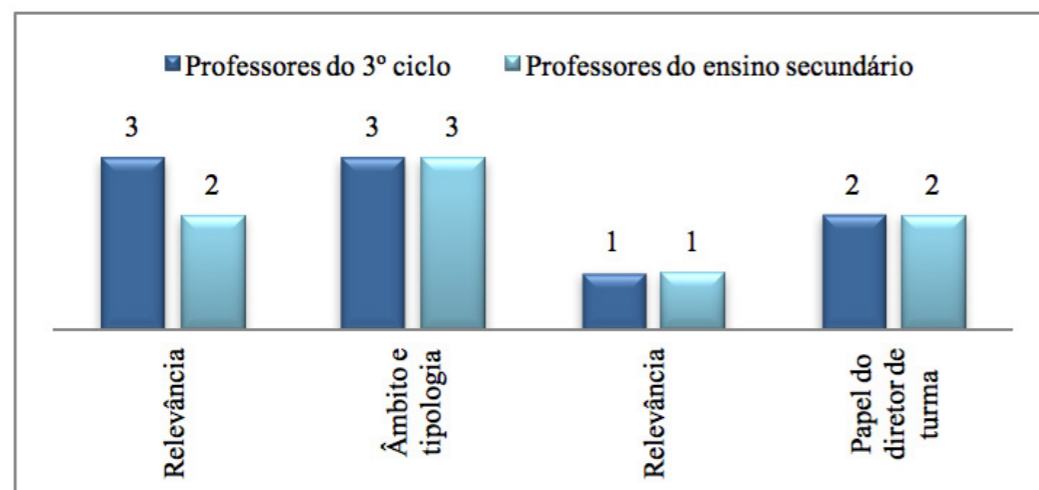
Concluída a análise e interpretação dos dados relativos ao tema C, passamos a apresentar e comentar a Tabela 3 – Registo de frequências do tema C –, onde procuraremos observar comparativamente as representações dos professores do 3º ciclo e as dos professores do ensino secundário.

Os professores do terceiro ciclo manifestam-se mais no sentido de marcar uma representação de pouco relevo no que diz respeito à participação na comunidade escolar. Observamos, porém, que todos evidenciam uma representação sobre a tipologia de atividades a desenvolver, que são elencadas e apresentadas em correlação com os conteúdos e as competências da disciplina. Conforme explicámos, esta assimetria entre estes indicadores pode revelar que, embora os colaboradores considerem esta área de atuação pouco ou nada relevante na constituição de um referencial identificador do “bom professor de Português” existe uma representação sobre um conjunto de atividades que se podem desenvolver nesta área, que devem estar em sintonia com a disciplina.

Do tema C emergiram representações que estabelecem uma fraca relevância desta dimensão na constituição do perfil que pretendemos estabelecer. Simultaneamente, surgiram representações que reforçam a preponderância dos indicadores identificados na análise dos temas A e B, que se reafirmam vitais para construir um quadro referencial de atuação do “bom professor de Português”.

Tabela 3 – Registo de frequências do tema C

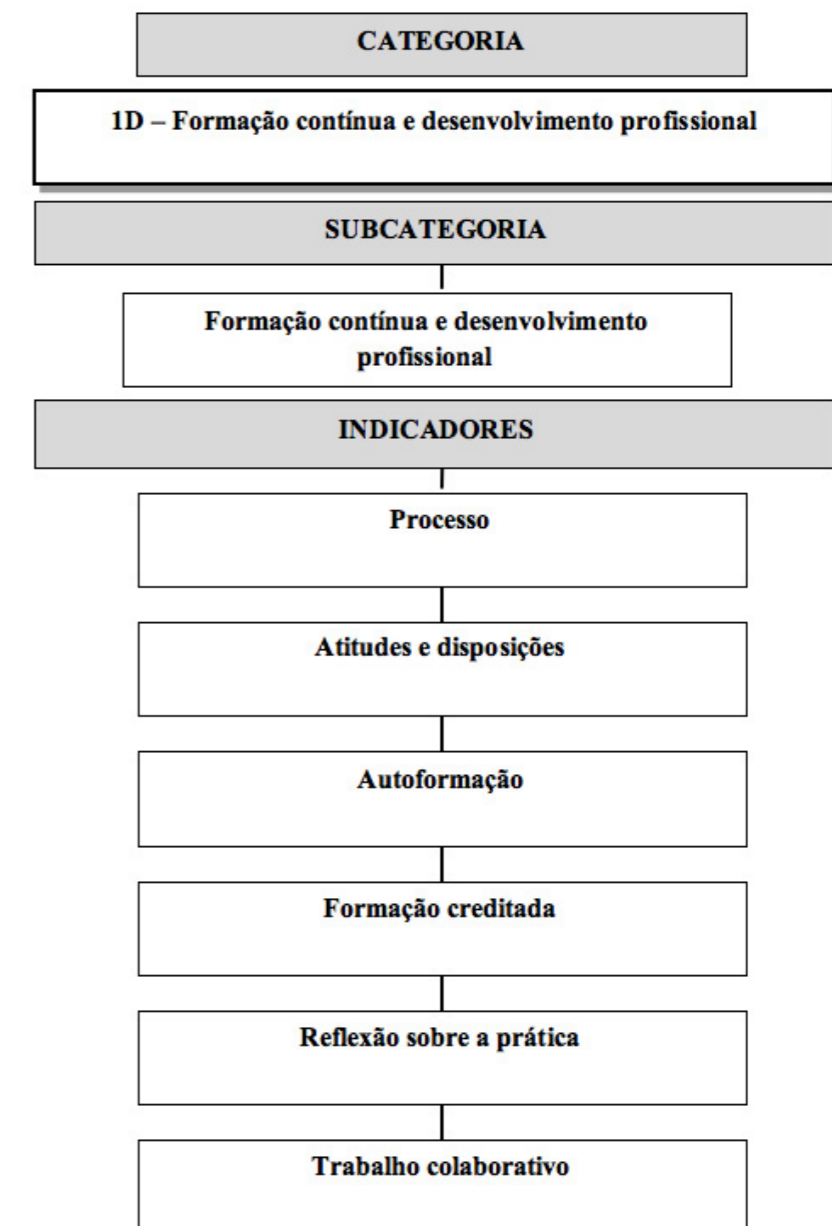
Categorias	Participação na escola e relação com a comunidade			
	Dinamização de projetos		Envolvimento dos pais e encarregados de educação	
Subcategorias				
Indicadores	Relevância	Âmbito e tipologia	Relevância	Papel do director de turma
3º ciclo	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C2	C1 C2
Subtotal	3	3	1	2
Secundário	C4 C5	C4 C5 C6	C5	C5 C6
Subtotal	2	3	1	2
Total	5	6	2	4



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O tema D agrupa as representações sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional. A partir dos discursos dos nossos colaboradores foi possível verificar que o tema não produzia categorias distintas, misturando-se contextualmente referências ao crescimento profissional, experiências pessoais, formação formal e informal, pelo que mantivemos a expressão homónima numa única categoria e numa única subcategoria, como podemos verificar na Figura 13 – Sinopse do tema D.

Figura 13 – Sinopse do tema



Esta manifesta indivisibilidade do tema e da categoria ajusta-se claramente à extensão do conceito de desenvolvimento profissional, que explanámos no capítulo 2. Aí verificámos que vários autores o entendem como um processo continuado de (auto)formação que responde a necessidades, interesses, disposições e atitudes que conduzem ao aperfeiçoamento profissional, seja como o resultado de um trabalho individual, seja decorrente de um trabalho colaborativo, formal ou informal (Hargreaves e Fullan, 1992; Day, 1999; Villegas-Reimers, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Gonçalves, 2009; Marcelo, 2009; Morgado, 2011). Assim, acedemos, no nosso estudo, à representação do desenvolvimento profissional com um sentido alargado, e que engloba a formação contínua, não se justificando, por essa razão, uma compartimentação de sentidos do conceito, que se reporta a ações interdependentes.

Dos discursos dos nossos colaboradores foi possível distinguir os seguintes traços caracterizadores do desenvolvimento profissional:

i) o desenvolvimento profissional é representado como um processo contínuo, que, obrigatoriamente, acompanha o professor ao longo de toda a carreira;

(...) é obrigatório.(...) estar constantemente a atualizar-[se] (...),sempre a aprender

(...) tem que procurar sempre informação (...) [porque] o caminho faz-se caminhando.

(...) estar mais ou menos a par (...) tanto quanto possível

(...) saber mais do que aquilo que eu sei. A formação não acaba nunca (...)

(...) acompanhar as teorias que outras pessoas nos vão ensinando (...) acho que é fundamental.

(...) tem que ser sempre um eterno estudioso das matérias.

ii) o desenvolvimento profissional é impelido por atitudes e disposições, que se referem ao gosto pelas matérias científicas, pela vontade de querer evoluir e melhorar, com a consciência de que o conhecimento resulta de um processo de construção permanente, de reflexão e experimentação;

(...) vontade de fazer determinado tipo de formação (...) sempre com a noção de que há muitas coisas que eu não conheço, que eu não sei.

(...) ter sempre uma atitude de questionamento contínuo, se aquela é a melhor maneira, se sabe tudo, o que é que pode acrescentar mais (...) sentir que nunca está nada acabado (...) há sempre mais desconhecido e não desiste.

(...) ter (...) gosto pelo estudo da língua, pela literatura

(...) ler, procurar atualizar-me, se eu não fizer este esforço eu nunca sou capaz de olhar a minha prática (...) [É]querer recriar-se ao longo da sua prática (...) olhar a minha prática como um objeto de conhecimento

(...) ter disponibilidade para ler bons autores, cada vez há mais bons livros sobre pedagogia, que eu acho que são importantes de serem lidos, não porque alguns tragam novidades fantásticas, mas porque nos fazem pensar. Eu acho que o bom professor deve ser um pensador (...) [e ir] experimentando com alguma dose de bom senso.

(...) deve ser honesto, deve reconhecer que tem falhas e que tem que se atualizar... tem que estar disponível para reconhecer essas falhas, para se formar, para se enriquecer (...) ser recetivo a críticas e à mudança

iii) o desenvolvimento profissional encontra um suporte nas ações de formação creditadas, que devem centrar-se sobre o trabalho prático da sala de aula e ter uma vertente mais técnica, apostando centralmente na didática, mas não descartando as vertentes científica e pedagógica;

(...) alguma formação formal também acho que é necessária, preferencialmente na didatização dos conteúdos (...)

(...) a formação devia fazer-se para responder às nossas necessidades.

As formações deviam ter todas um carácter orientado para a prática. Deviam ser todas perspectivadas para as competências da disciplina e possibilitar ao professor a experimentação imediata, porque (...) só levar para a prática da sala de aula uma determinada perspectiva é que pode permitir ao professor a apropriação da diferença.

(...) a formação parece mais orientada, direcionada para os grupos disciplinares. Mas muitas vezes, (...) essas formações não correspondem às necessidades. Eu acho que os professores sentem necessidade de formação de acordo com o contexto em que se encontram.

A formação que nós fazemos hoje deve ser uma formação em que a pessoa se sinta motivada, que deve abranger estes domínios do científico, da pedagogia e da didática.

iv) o desenvolvimento profissional suporta-se também numa atitude de reflexão sobre a prática e sobre os resultados. No entanto, conforme afirma C4, esta reflexão individual não é suficiente se não existirem outros pontos de referência que permitam uma reflexão sobre o que se faz e o que se poderia fazer. A reflexão individual poderá tornar-se um círculo fechado de análises sucessivas e redundantes, se não houver referenciais externos que favoreçam uma abertura a novos ângulos de análise e conduzam à consecução de conclusões mais produtivas, que poderão representar um efetivo crescimento profissional;

Eu acho que se chega a bom professor de Português com a experiência, com a reflexão, seguramente, sobre as práticas e os resultados, muito trabalho (...)

(...) é sobretudo ter sempre uma atitude de questionamento contínuo, se aquela é a melhor maneira, se sabe tudo, o que é que pode acrescentar mais (...)

(...) a reflexão individual (...)

A reflexão individual tem o seu papel quando o professor puder ter essa reflexão. (...) se o professor não tiver pontos de referência (...) a não ser os seus próprios, vai sedimentar-se naquela percepção de que a culpa não é minha, a culpa é do aluno.

(...) deve refletir sobre a sua prática, sobre o que faz com os seus alunos e os resultados que obtém (...)

(...) deve fazer uma análise e uma reflexão do seu trabalho (...)

v) o desenvolvimento profissional pode ser estimulado pelo trabalho colaborativo, que é representado como uma prática a explorar, pelas potencialidades que esta forma de trabalho pode ter. Os discursos dos nossos colaboradores traduzem uma representação positiva em termos de produtividade, enriquecimento do saber e do agir profissional e sobre os resultados que se

podem obter. Revelam também a noção de que se trata de um tipo de trabalho a ser desenvolvido, preferencialmente, através da constituição de grupos livres por afinidades;

O trabalho colaborativo pode ser um bom caminho de aprendizagem (...) para haver trabalho colaborativo é preciso haver alguma afinidade entre as pessoas. Há colegas com que se trabalha muito bem e outros com quem já não é bem assim. Agora, quando se trabalha bem, é um trabalho muito mais produtivo, é mais rápido, e levantam-se questões, é mais enriquecedor.

Também me parece interessante esse trabalho colaborativo que, às vezes, até muito informal, mas que também ajuda. A troca de experiências também. Talvez pudéssemos avançar um bocadinho mais com aulas abertas.

(...) esta reflexão sobre a ação pode ser facilitada, provavelmente, (...) pela forma como trabalhamos em grupo na escola, pela forma como somos convidados (...) a partilhar e a pôr em comum e a refletirmos em comum sobre o que fazemos e como fazemos, como estruturamos e como funcionamos e como construímos materiais (...) E isso é fundamental.

(...) estar disponível para trabalhar em grupo.

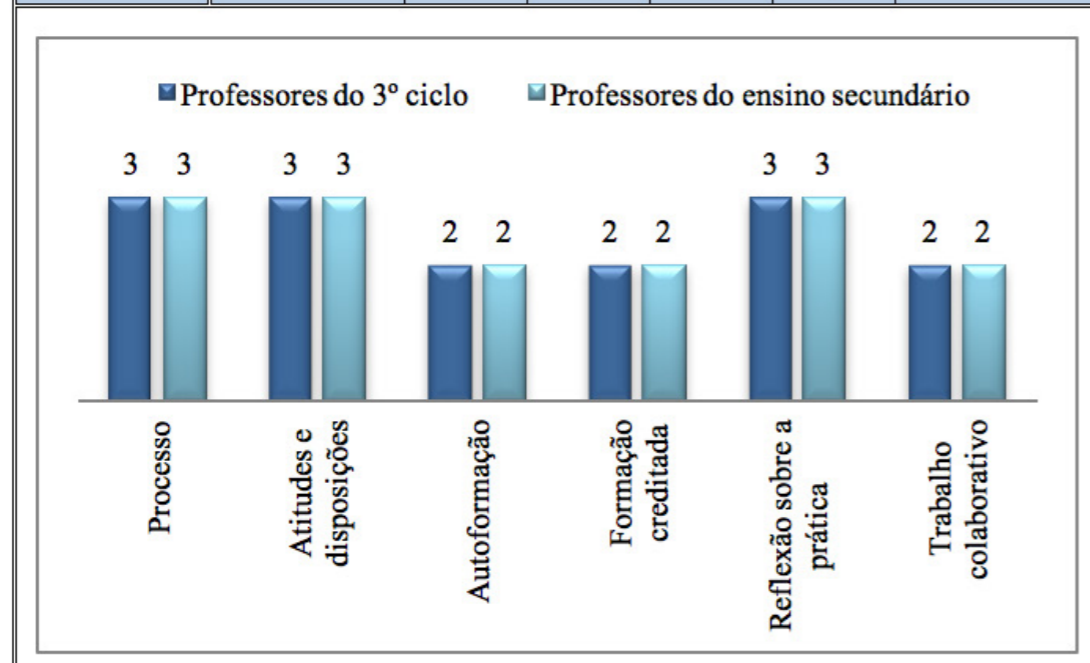
Estabelecendo, agora, a comparação das representações dos dois grupos relativamente à formação contínua e desenvolvimento profissional, na Tabela 4 – Registo de frequências do tema D – verificamos que há um consenso generalizado entre os colaboradores do 3º ciclo e os colaboradores do ensino secundário.

Mais uma vez deparamos com um cenário de representações em simetria, o que não nos permite estabelecer distinções entre as representações dos professores do 3º ciclo e os do ensino secundário.

Este tema faz emergir representações que permitem identificar atitudes, disposições e práticas conducentes a bons níveis de desempenho em progressão, o que, na nossa opinião, deve ser extensivo a todos os professores, independentemente do seu nível de ensino e da sua área disciplinar. No caso do professor de Português, e de acordo com os nossos colaboradores, como vimos, a especificidade desta área limita-se às temáticas da formação contínua formal e informal, que devem ser desenvolvidas de acordo com a disciplina, nas vertentes científica e pedagógica.

Tabela 4 – Registo de frequências do tema D

Categorias	Formação contínua e desenvolvimento profissional					
Subcategorias	Formação contínua e desenvolvimento profissional					
Indicadores	Processo	Atitudes e disposições	Autoformação	Formação creditada	Reflexão sobre a prática	Trabalho colaborativo
3º ciclo	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2	C1 C2	C1 C2 C3	C2 C3
Subtotal	3	3	2	2	3	2
Secundário	C4 C5 C6	C4 C5 C6	C4 C5	C4 C5	C4 C5 C6	C4 C6
Subtotal	3	3	2	2	3	2
Total	6	6	4	4	6	4



CONCLUSÃO

Na parte I do nosso trabalho, procurámos estabelecer o enquadramento teórico de suporte que nos permitisse aceder a conteúdos para a obtenção de respostas à questão que colocámos.

Abordámos alguns aspetos da teoria de Moscovici, donde retivemos o postulado de uma teorização do “senso comum”, capaz de responder a uma operacionalização investigativa possível de concretizar.

Prosseguimos com o estudo da profissão docente, procurando compreender, numa visão pluridimensional, do passado para o presente e para o futuro, como se vai construindo e enquadrando uma atividade que procura respostas em cada tempo e está sujeita a condicionantes de várias ordens. Tentámos descortinar a natureza do conhecimento docente, bem como as áreas do saber em que se suporta o ser docente, donde se evidenciou uma rede de complexidades que torna difícil explicitar em definitivo um quadro profissional global.

Prosseguimos com uma focalização sobre a atuação profissional docente, donde retirámos a importância inegável do papel do professor nas aprendizagens e tentámos compreender algumas linhas de investigação sobre o “bom professor”.

Tendo verificado a dificuldade em responder de uma forma cabal sobre os traços a considerar na identificação do que é um “bom professor”, procurámos um estudo sistematizado sobre referenciais de atuação docente, que encontrámos em Léopold Paquay (1996, 1998, 2012), tentando, desta forma, firmar um ponto de apoio para estabelecer um percurso que nos conduzisse na aproximação aos nossos objetivos investigativos.

Identificadas as dimensões a contemplar na nossa pesquisa, pudemos desenvolver um estudo qualitativo, cujos resultados apresentamos pela mesma ordem com que os expusemos na discussão dos dados.

Apresentamos, de seguida, os dados obtidos para responder aos seguintes objetivos, que definimos na nossa introdução:

- aceder às representações sociais do “bom professor de Português” dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário;
- identificar semelhanças e diferenças entre os dois grupos;
- propor um referencial epistemológico do “bom professor de Português”.

Começaremos por responder ao primeiro e ao terceiro objetivos, em simultâneo, uma vez que a proposta de referencial resultante deste estudo é apresentada a partir das representações sociais dos nossos colaboradores, havendo, portanto, uma estreita relação entre eles. Deixaremos para um momento subsequente a resposta ao segundo objetivo proposto.

A partir do nosso estudo, podemos dizer que, no que diz respeito aos conhecimentos científicos, o “bom professor de Português” é:

- preferencialmente, detentor de conhecimentos de Latim;
- detentor de conhecimentos profundos de Linguística da língua portuguesa, numa atitude reflexiva sobre a própria língua;
- detentor de conhecimentos profundos de Literatura Portuguesa, no âmbito da periodização literária, correntes estéticas e autores, tendo um sentido crítico desenvolvido, que lhe permite aferir a qualidade dos textos;
- detentor de conhecimentos de História, Geografia e Artes;
- um leitor;
- uma pessoa culta;
- um falante modelo;
- edifica o saber docente a partir da conexão inter e intra-níveis dos conhecimentos da área científica, estabelecendo nexos entre a língua e a literatura portuguesas;
- tem uma orientação científica e pedagógica para a integração de saberes e construção de sentido(s).

Relativamente à dimensão pedagógico-didática, o “bom professor de Português” apresenta as seguintes características:

- regula a planificação do trabalho, cruzando um conhecimento profundo dos textos programáticos com uma leitura crítica dos manuais e as características dos alunos;
- utiliza frequentemente instrumentos de trabalho para assegurar a revificação de conhecimentos e esclarecer dúvidas;
- planifica e afere ciclicamente o trabalho lectivo, tendo em consideração os ritmos de aprendizagem dos alunos e os resultados obtidos, flexibilizando e adaptando o trabalho de acordo com as necessidades;

- selecciona as estratégias/atividades numa linha de progressão, em função das características dos alunos;
- procura, tendencialmente, uma integração das competências programáticas através de articulações e encadeamentos lógicos, mas flexibiliza este princípio de acordo com as necessidades percebidas;
- pontualmente, procede a cortes estratégicos no encadeamento dos conteúdos, com vista à recuperação e treino de esquemas lógicos de pensamento;
- procura o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, a partir de uma base de contextualização;
- procura variar as formas de trabalho, recorrendo a práticas de experimentação e inovação;
- encara a leitura e a escrita como atividades prevalentes, que exigem regulação;
- diversifica as práticas de leitura e faz leituras com qualidade, em voz alta, para promover o interesse e a atenção dos alunos;
- orienta a regulação da escrita através de exercícios diversificados de colaboração ou co-produção com os alunos;
- recorre a exercícios de memorização, associados a uma componente lúdica, para aquisição de saberes;
- valoriza e integra os conhecimentos dos alunos;
- assume a liderança da sala de aula com autoridade sem autoritarismo;
- clarifica os objetivos ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- envolve todos os alunos nas tarefas letivas, encoraja-os e premeia o esforço;
- relaciona-se com os alunos com simpatia, segurança e entusiasmo, fazendo uso do sentido de humor;
- prioriza a avaliação formativa e premeia tanto o esforço quanto os resultados dos alunos;
- analisa os resultados dos alunos, autoavalia o seu trabalho e reorganiza o ensino.

Relativamente à dimensão da participação na escola e envolvimento com a comunidade, verificámos que há uma representação desta dimensão que não se traduz na identificação de traços distintivos para estabelecer um referencial do “bom professor de Português”. Verificámos que se enumeram atividades culturais, a desenvolver no âmbito do projeto educativo de escola e no plano anual de atividades de escola, todas situadas no espaço disciplinar, com o predomínio de ações de leitura, divulgação de textos e de autores.

Relativamente à dimensão da formação contínua e do desenvolvimento profissional, o “bom professor de Português” apresenta as seguintes características:

- tem uma atitude de predisposição para o estudo, renovação dos saberes, preocupando-se com a evolução e melhoria das suas práticas;
- realiza ações de formação creditada e seleciona-as dentro da área disciplinar;

- reflete sobre a prática ;
- percebe as potencialidades formativas do trabalho colaborativo.

Relativamente ao segundo objetivo definido, como pudemos expor, ao longo da apresentação e discussão dos resultados, não é possível, a partir dos dados recolhidos na nossa amostra, fazer uma distinção entre as representações sociais do “bom professor de Português” do 3º ciclo e do ensino secundário. Em todas as dimensões observámos um equilíbrio e uma simetria nas respostas dos nossos colaboradores, que inviabilizam, no nosso estudo específico, uma diferenciação. Embora tenhamos explicitado, no enquadramento metodológico, que, sendo o nosso trabalho enquadrado na tipologia do estudo exploratório, e não tendo como propósito obter dados generalizáveis, mas compreender significados (Arnal, Rincón e Latorre, 1992), em nosso entender, seria interessante averiguar, numa amostra maior, se se observam alterações relativamente a este objetivo. A expressão deste interesse emerge da verificação de marcas discursivas ambivalentes nas entrevistas dos nossos colaboradores. Pudemos observar a existência de referências aos dois ciclos de ensino por parte da maioria dos colaboradores, o que deixa antever uma zona de interesse a explorar, nomeadamente no sentido de perceber o(s) fundamento(s) desta não diferenciação a que acedemos.

Queremos ainda referir alguns aspetos que, acreditamos, justificam o prosseguimento desta investigação. Em primeiro lugar, cremos que merece reflexão a escolha de um referencial de suporte que, se bem que tenha sido selecionado por apresentar uma perspetiva muito alargada dos domínios de atuação docente, traduz, por definição, uma visão da realidade que representa. Para contornar esta condicionante, em estudos futuros, seria interessante verificar os níveis de satisfação de um maior número de colaboradores relativamente ao guião da entrevista que desenhamos, o que contribuiria para poder validar este referencial.

Em segundo lugar, a dimensão da nossa amostra permite-nos chegar a resultados provisórios, pelo que, cientes de não haver estudos que permitam uma aferição comparada dos dados obtidos, se justificam novos desenvolvimentos deste tema em amostras maiores.

Finalmente, também cremos que seria interessante realizar entrevistas a alunos, procurando, de alguma forma, uma triangulação dos dados que obtivemos e, porventura, a inclusão de novos indicadores, que, hipoteticamente, traduziriam uma visão da atuação docente focalizada a partir de outros ângulos.

A necessidade de encontrar um quadro de conhecimentos para identificar o “bom professor de Português” prende-se, em larga medida, com a consciência de que a formação inicial não basta para garantir a qualidade docente ao longo de toda a carreira (Alarcão e Canha, 2013). Esta insuficiência é justificada pelo facto de a profissão docente, como vimos, assentar num universo em permanente reconfiguração, ser confrontada com dilemas e incógnitas frequentes, desenvolver-se num processo continuado, existir para formar pessoas integradas num mundo que exige cidadãos competentes para interagir com os outros e intervir com adequação.

Ser professor no século XXI, um tempo de mudanças permanentes e imprevisíveis, implica o fortalecimento da disposição para aprender, acompanhando os desafios da sociedade aprendente, que constitui o desígnio do futuro (Campos, 2000; Carneiro, 2000; Oliveira Martins, 2000). Conforme afirma Roldão (2008: 40), a profissão docente impõe aos professores esta “condição de *lifelong learners*, [porque estão] vinculados pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da actualização e construção permanentes de conhecimento”.

O tempo de mudança que vivemos impele a novos olhares sobre a profissão e, neste propósito, Nóvoa (2009: 205) diz-nos que

“estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores. Y, en un tiempo así, tal vez valga la pena recuperar una pregunta que dejamos de hacer hace muchos años: ¿Qué es un buen profesor?”

Ao longo do nosso trabalho, verificámos que a resposta a esta pergunta exige um percurso de estudo, análise e reflexão, pela natureza complexa do universo em que se move o professor.

Se queremos qualidade e a natureza da profissão docente é tão revestida de complexidade, como vimos, a supervisão pedagógica configura-se como um caminho auspicioso para um desenvolvimento profissional que permita aceder a esta mesma qualidade (Vieira, 1993, 2009, 2010; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2000, 2002; Moreira, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão e Tavares, 2003;

Alarcão e Roldão, 2008; Bizarro e Moreira, 2010; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013). A supervisão do trabalho pedagógico entre pares, o trabalho colaborativo e o trabalho de equipa são formas capazes de conduzir a uma discussão mais alargada sobre aquilo que constitui o cerne de um bom trabalho docente, sustentada por um processo dialógico e analítico enriquecido numa colegialidade reflexiva (Alarcão:2001). A partir desta combinação de olhares e visões poderá ser possível (co)construir um referencial que permita uma melhor compreensão das práticas e que oriente com coerência uma reflexão partilhada e, talvez por essa razão, libertadora (Roldão, 2005).

Entendemos que a nossa investigação evidencia a importância em estudar perfis específicos de desempenho docente, fornecendo contributos para uma reflexão e aperfeiçoamento continuados de referenciais de atuação, presentes e necessários em três domínios: no da formação inicial e contínua, no da supervisão, particularmente na modalidade do trabalho colaborativo, e no da avaliação de professores. Saber como são os “bons professores” de qualquer área de lecionação não é, porém, uma tarefa fácil nem será possível, porventura, encontrar respostas incontestáveis. Queremos, no entanto, expressar algumas ideias que nos parecem decorrentes das nossas conclusões, em que se evidencia a importância de:

- reforçar a formação inicial de professores de Português no domínio dos conhecimentos científicos, pela integração articulada de conhecimentos de áreas subsidiárias, a saber, História, Geografia e Artes;
- orientar a oferta de formação contínua para o reforço e revificação dos conhecimentos científicos e para a didatização dos conteúdos;
- criar instrumentos específicos para a avaliação dos professores de Português;
- priorizar os domínios científico e pedagógico-didático na distinção do “bom professor de Português”;
- apostar na criação de grupos de trabalho colaborativo centrados na troca de experiências e na reflexão conjunta sobre práticas letivas.

Prosseguimos, ainda, com outras considerações, que refletem os diálogos com os nossos colaboradores, após a realização das entrevistas. O clima que se estabeleceu entre pares, no desenrolar desta investigação, proporcionou um conjunto de comentários espontâneos sobre o teor das entrevistas e evidenciou a utilidade da autorreflexão sobre os conhecimentos e sobre as práticas. A maior parte dos colaboradores sublinhou a importância do diálogo sobre as problemáticas da profissionalidade docente, na afirmação do potencial que ele representa como aprendizagem, na tomada de consciência das competências necessárias para o trabalho com os alunos, na identificação das necessidades de desenvolvimento profissional, tornando-se mais evidentes as áreas a desenvolver e as áreas a priorizar. Esta visão expressa pelos nossos colaboradores espelha-se nas seguintes palavras de Alarcão e Canha (2013:51):

“(...) a aprendizagem compreende também uma dimensão social (...)”, uma vez que “(...) aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência”.

Para além destes aspetos, embora a nossa intervenção durante a realização das entrevistas tenha sido controlada no sentido de não condicionar as respostas, alguns colaboradores expressaram a experenciação do efeito de “espelho”, como se o olhar do outro, ainda que passivo, tenha despertado uma consciencialização de si. No fundo, alguns colaboradores desenvolveram as entrevistas numa lógica de autossupervisão, refletindo sobre a profissão e percecionando as potencialidades do trabalho colaborativo, que pode servir como plataforma de aprendizagens e de aprofundamento de saberes e saberes-fazer. Assim, alguns colaboradores manifestaram vontade de recuperar leituras de temáticas abordadas ao longo da entrevista, na perceção de que tinham atualizado um autodiagnóstico, e a maioria reforçou a ideia da necessidade de se encontrar uma linguagem comum, num universo referencial, que sirva como enquadramento para a discussão de problemas, para a reflexão conjunta na procura de soluções e, ainda, para aprofundar conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento profissional.

Conscientes do paradoxo que representa identificar referenciais numa profissão que vive num processo de construção permanente, mas também por causa desta variabilidade, afigura-se-nos pertinente prosseguir com a perscrutação de indicadores de qualidade profissional e, como muito apropriadamente nos diz Idália Sá-Chaves, com

“(…)um atento e abrangente olhar supervisivo que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu devir”. (Sá-Chaves, 2000:127)

Sobre o trabalho colaborativo também surgiram comentários no sentido de explicitar uma representação positiva desta forma de trabalho, identificando o potencial formativo que ele pode facultar, sobretudo se se constituírem grupos reunidos por afinidades, com tempo para experimentar, refletir e aprender. Esta representação positiva do trabalho colaborativo já tinha sido expressa durante as entrevistas da seguinte forma:

O trabalho colaborativo pode ser um bom caminho de aprendizagem (...) para haver trabalho colaborativo é preciso haver alguma afinidade entre as pessoas. Há colegas com que se trabalha muito bem e outros com quem já não é bem assim. Agora, quando se trabalha bem, é um trabalho muito mais produtivo, é mais rápido, e levantam-se questões, é mais enriquecedor. (C2)

Também me parece interessante esse trabalho colaborativo que, às vezes, até muito informal, mas que também ajuda. A troca de experiências também. Talvez pudéssemos avançar um bocadinho mais com aulas abertas. (C3)

(...) esta reflexão sobre a ação pode ser facilitada, provavelmente, (...) pela forma como trabalhamos em grupo na escola, pela forma como somos convidados (...) a partilhar e a pôr em comum e a refletirmos em comum sobre o que fazemos e como fazemos, como estruturamos e como funcionamos e como construímos materiais (...) E isso é fundamental. (C4)

(...) estar disponível para trabalhar em grupo. (C6)

No nosso caso particular, esta investigação consubstanciou um momento importante de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional. A pergunta de partida foi formulada com base num sentir enraizado e decorrente de um percurso profissional já com muitos anos de experiência e, (ainda) assim, com muitas dúvidas e interrogações. Tal como exprimiram os nossos colaboradores, também nós sentimos o potencial formativo do diálogo profissional na procura dos sentidos da prática do “bom professor de Português”, assim como também pudemos perceber as áreas a melhorar.

Para terminarmos, e na consciência de que haverá sempre formas diversas de entender a realidade que nos cerca, cremos que se pode fazer a seguinte leitura: se, conforme afirma Nóvoa (2008: 25),

“Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas (...) [e] A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”;

se institucionalmente se fala em trabalho colaborativo como um imperativo – condição exógena; se há uma representação positiva do trabalho colaborativo no seio dos professores – consciência endógena –, então parecem estar reunidas (algumas) condições importantes para desenvolver mecanismos ou planos de trabalho coletivo e colaborativo entre professores, procurando novos caminhos para o desenvolvimento profissional, ambicionando a qualidade docente e a qualidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Jodellet, D. (dir.). Les Représentations Sociales. Paris: PUF.

Aguiar e Silva, V. (1989). Discurso do Professor Doutor Aguiar e Silva, Coordenador da Comissão Nacional da Língua Portuguesa, na tomada de posse dos seus Membros, Boletim da Comissão Nacional da Língua Portuguesa 1.

Aguiar e Silva, V. (2008). Horizontes de uma nova interdisciplinaridade entre os estudos linguísticos e os estudos literários. In Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Ministério da Educação: DGIDC.

Aguiar e Silva, V. (2010). As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.

Aires, L. (2010). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (org.). (1996). Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Magualde: Edições PEDAGO.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

Albarello, L. et al. (1997). Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do professor Eficaz. Millenium, 39, pp. 55-71.

Alonso, M. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. Porto: SPZN.

Altet, M. (1998). As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Acção e Adaptação, saber Analisar. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (orgs.) Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED

Althusser, L. (1970). Les appareils idéologiques d'État. Consultado em Outubro de 2011 em http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.html

Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, pp. 18-43. Consultado em setembro de 2010 em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>

Alvará Régio Consultado em Outubro de 2011. Retirado de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/exposicao-documental-e-bibliografica/alvara-real-pagina-1/>

Antunes, F. (2004). Políticas educativas nacionais e globalização. Braga: Centro de Investigação Em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ardoino, J. (1992). Implication. Lyon: Voies Livres.

Arends, R. (1999). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw-Hill.

Arnal, J., Rincón, D. e Latorre, A. (1992). Investigación Educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, S.A.

Azevedo, N., Van der Kooij, R. e Neto, C. (1997). Brincar: o que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.). O Jogo e o Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Edições FMH.

Badie, B. e Birnbaum, P. (1982). Sociologie de l'État. Paris: Grasset. <http://www3.uma.pt/jesusousa/OAP/7.Profissionalidadedocente.pdf>

Baptista, I. (2011). Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação: Cadernos do CCAP-3. Consultado em Abril de 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt>

Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual. PNEP. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In Teodoro, A. (org.), Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Edições universitárias Lusófonas.

Baudelot, C. e Establet, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris: F. Maspero.

Beishuizen, J. et al. (2001). Students'and teachers' cognitions about good teachers. British Journal of Educational of Psychology, 71, pp. 185-201.

Beijaard, D. et al. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. Teaching and Teacher Education, nº20, pp. 107-128. Consultado em janeiro de 2011 em https://www.openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/11190/1/10_404_07.

Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. Interchange, 17/2, pp. 10-19.

Berliner, D. (2008). The nature of expertise in teaching. In Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S.; McIntyre, J. (Eds). Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. New York: Routledge.

Bertrand, Y e Valois (1994). Paradigmas Educacionais. Lisboa : Instituto Piaget.

Bizarro, R. e Moreira, M. (orgs.) (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas. Mangualde: Pedago.

Blanchet, A. e Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes: l'entretien. Paris: Nathan.

Bogden, R. e Biklen, S. (1999). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. et al. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: Editorial la Muralla.

Bourdieu, P. e Passeron, J-P. (1970). *La Reproduction*. Paris: les éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. (1994). *Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique*. *Spirale: Revue des Recherches en Éducation*, nº 13, pp.77-96. Consultado em 28 de setembro de 2011 em <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article526>

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.

Bransford, J. et al. (2005). *Theories of Learning and Their Roles*. in *Teaching*. In Darling-hammond, L. e Bransford, J. (eds.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brophy, J. e Good, T. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Brown, S. e McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University.

Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. *Paidéia*, Vol. 14, 28, pp.125-137.

Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational Limited.

Campos, B. (2002). *Professores num contexto de mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas* In R. Carneiro et al. *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*, Vol IV, 287-311. Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.

Caria, T. (2005). *Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social*. In T. Caria (org.), *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina.

Carneiro, R. (2000). *20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo*. In Carneiro, R. (coord.). *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Tomo I – *Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*. Lisboa, Ministério da Educação

Carter, K. (1990). *Teacher's knowledge and learning to teach*. In Houston, W. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Carvalho, A. (2007). *Professores na era da globalização: desafios e contingências*. In Sousa, J. e Fino, C. (org.) *A escola sob suspeita*. Lisboa: Edições Asa.

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, C. e Sousa, O. (2010). *Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura*. *Interacções*, 19, pp. 109-126. Consultado em Dezembro de 2011 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/O%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa%3A%20bases%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20objectivos%20e%20conte%C3%BAdos>

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. In R. V. Castro, M. L. Sousa (org.). *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

CCAP. *Proposta nº 1/2010. Padrões de Desempenho Docente*. Consultado em Março de 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

CCAP. *Recomendação nº 2/2008. Princípios orientadores sobre o processo do desempenho docente*. Consultado em Março de 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>

Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri.

Ceia, C. (2006). *Considerações sobre o cânone: o papel do professor de Português*. In Duarte, I. e Morão, P. (orgs.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL: Colibri.

Chizzotti, A. (2003). *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 002, pp. 221-236. Universidade do Minho. Consultado em Agosto de 2012 em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf

Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. e Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and practice: Teacher learning in community. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Comissão Europeia (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Consultado em Abril de 2012 em <http://www.ec.europa.eu>.

Connell, R. (2010). Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, pp. 165-184.

Connelly, F. e Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), pp. 2-14.

Cornu, R. (2003). *Educação, Saber e Produção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Correia, J. e Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis*, 8 (1), pp 1- 44.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Joey-Bass.

Davok, D. (2007). *Qualidade em Educação. Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, pp. 505-513. Consultado em junho 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

De Vries, Y. e Beijaard, D. (1999). *Teacher's Conception of Education: A Practical Knowledge Perspective on "Good" Teaching*. *Interchange*, 30/4, pp. 371-397.

Doise, W. (1992). L'Ancre dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n.45, pp.189-195.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Dreyfus, H. e Dreyfus, S. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

Duarte, I. (2001). Do Saber ao Ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In Fonseca, F., Duarte, I. e Figueiredo, O. (orgs.), *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Esteve, J. M. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. e Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*. 84, pp. 45-56.

Estrela, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In Teixeira, M. (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.

Etzioni, A. (ed.). (1969). *The Semi-Professions and their Organisation: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.

Feytor Pinto, P. (2008). Ser ou não ser (só) professor de Português? In Reis, C. (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: DGIDC.

Finley, S. (2000). *Instructional Coherence: The Changing Role of the Teacher*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Fino, C. (2007). *O Futuro Da Escola Do Passado*. In Sousa, J. e Fino, C. (org.) *A Escola Sob Suspeita* (org.). Lisboa: Edições ASA.

Flick, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor.

Fonseca, F. e Fonseca, J. (1977). Pragmática linguística e ensino do Português. Coimbra: Almedina.

Fonseca, I. (2001). (org.). A Linguística na Formação do Professor de Português. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Formosinho, J., Machado, J e Oliveira-Formosinho, J. (2010). Formação, desempenho e avaliação de professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, M. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gal, R. (1948). Histoire de l'Éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

Garfinkel, H. (1984). Studies in Ethnomethodology. Oxford: Polity Press.

Gauthier, C. e Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. Consultado em Janeiro de 2012 em <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:BqPPJDtG-M9wj:unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champs éducatif. In Jodelet, D. (dir.). Les representations sociales. Paris: PUF.

Gomes, R. (1993). Culturas de Escola e Identidades dos Professores. Lisboa: Educa.

Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Günter, H. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Consultado em Agosto de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>

Gurney, P. (2007). Five Factors for Effective Teaching. Zealand of Teachers' Work, 4, 2, pp. 89-98.

Haberman, M. e Miles, M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: de Boeck Université.

Hammerness, K et al. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-hammond, L. e Bransford, J. (eds.). Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass.

Hancock, B. (1998). Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research. Trent Focus. University of Nottingham.

Hargreaves, A. e Fullan, M. (1992). Introduction. In Hargreaves, A e Fullan, M. (eds.). Understanding teacher development. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

Hatch, J. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. Teaching and teacher Education, 15 (3), pp. 229-242.

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. Teaching and Teacher Education, 23, pp. 1317-1333.

Hobsbawm, E. e Polito, A. (2000). On the Edge of the New Century. New York: The New Press.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (1992). (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

Igea, D. et al. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

Illich, I. (1985). Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes. Consultado em Outubro de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/40183381/Ivan-Illich-Sociedade-Sem-Escolas>

Jodelet, D. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expansion. In Jodelet, D. (dir.). Les Représentations Sociales. Paris: PUF.

Jodelet, D. (1990). Représentations sociale: phénomène, concept et théorie. In Moscovici, S. (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France.

Jordan, H. R., Mendro, R. L. e Weersinghe, D. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness. Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN. Consultado em Janeiro de 2012 em <http://dallasisd.schoolwires.net/domain/3>

Konstatopoulos, S. (2007). How Long Do Teacher Effects Persist? IZA DP N° 2893. Consultado em Outubro 2011 em http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp_id=2893

Korthagen, F.(2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher education*, 20, pp. 77-97.

Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.

Lahlou, S. (1998). Penser manger. Alimentation et représentations sociales. Paris: PUF.

Latorre, A., Rincón, D. e Arnal, J. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Mompéo-Editor.

Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la Compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. Paris: Éditions EYROLLES.

Lima, J.M.A. (1996). O Papel de Professor nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp.47-72.

Lomas, C. (2006). O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula. Porto: ASA.

Lourenço, E. (2008). Da língua como pátria. In Reis, C. (org.). Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Ministério da Educação: DGIDC.

Loureiro, C. (2001). A docência como profissão. Porto: Edições Asa.

Manacorda, M. (1983). História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez.

Mannoni, P. (1998). Les Représentations Sociales. Paris: PUF.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.

Martins, E.C. (2003). Os imperativos educacionais da globalização. *Problemas e desequilíbrios. Ler Educação*, nº3, pp. 5-25.

Mata, A. I. (2006). Impressões digitais: linhas de identificação de um professor de língua portuguesa. In Duarte, I. e Morão, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL.

McIntyre, D. e Brown, S. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University.

Mendes, I. e Teixeira, M. (2011). Representações Sociais do Bom professor de Português. *Interacções*, 19, pp. 11-27. Consultado em Dezembro de 2011 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/O%20ensino%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa%3A%20bases%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20objectivos%20e%20conte%C3%BAdos>.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições SÍLABO.

Mialaret, G. e Vial, J. (1987). *História Mundial da Educação*, vol. I. Porto: Rés Editora

Ministério da Educação (2008). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Ministério da Educação: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Consultado em março de 2011 em http://www.dgae.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.

Monteiro, A. R. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, 2-3, pp.11-37.

Montero, L. (2005). A construção do conhecimento profissional docente. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, M. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Ensaio*. V.19, nº3, pp. 793-812.

Morine Dersheimer, G. e Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In Gess Newsome, J. (ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education*. New York: Kluwer Academic Publisher, 21-50.

Moscovici, S. (1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In Doise, W.; Palmomari, A. (dir.) *L'Étude des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Moscovici, S. e Busschini, F. (dir.). (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Puf.

Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: Routledge Falmer.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Vols 1 e 2. Lisboa: INIC.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Consultado em outubro de 2010 em <http://hdl.handle.net/10451/>

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Comunicações*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Consultado em janeiro de 2011 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.

Nils, F. e Rimé, B. (2003). L'interview. In Moscovici, S. e Buschini, F. (dir.). *Les methods des sciences humaines*. Paris: Puf Fondamental.

Nye, B., Konstantopoulos, S, e Hedges, L.V. (2004). How Large are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, pp. 237-257.

OCDE (1989). *O Ensino Na Sociedade Moderna*. Lisboa: Edições Asa.

OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE (2005a). *Le rôle crucial des enseignants. ATTIRER, FORMER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ*. Consultado em Dezembro de 2011 em http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html

OECD (2005b). *Teaching Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Consultado em maio de 2011 em www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html.

OCDE (2008a). *Quality Education for All: Much More than a Financial Challenge. Remarks by Angel Gurría, OECD Secretary-General, during the presentation of Education at a Glance 2008*. Consultado em abril de 2011 em http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_34487_41280002_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html

OCDE (2008b). Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE. Consultado em abril de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/23/24/41284079.pdf>

OCDE (2009a). Education at Glance. OECD Indicators. Consultado em agosto de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

OCDE (2009b). Panorama sobre a Educação: Indicadores da OCDE. Consultado em julho de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/1/4243658785.pdf>

OCDE (2009c). The Return to Investment in Education. Remarks by Angel Gurría, OECD Secretary-General, for the launch of Education at a Glance 2009. Consultado em abril de 2011 em http://www.oecd.org/document/43/0,3343,en_2649_37455_43662571_1_1_1_1,00.html

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). A supervisão na formação de professores: da sala à escola. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Martins, G. (2000). A educação como um espelho. In Carneiro, R. (coord.). O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução. Lisboa, Ministério da Educação

Palmonari, A. e Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In Doise, W. e Palmonari, A. (Dir.). (1986). L'étude des Représentations Sociales. Paris: Delachaux & Niestlé.

Papert, S. (1994). A Máquina das Crianças. Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paquay, L. (1996). Vers un Référentiel des Compétences Professionnelles de L'Enseignant? Recherches et formation, n° 15, pp. 7-38.

Paquay, L. et al. (1998). (orgs.). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed.

Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante ? Formation et pratiques d'enseignement en questions, 15, pp. 159-166. Consultado em abril de 2012 em http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/08-Paquay.pdf

Patterson, J. L. (1993). Leadership for Tomorrow's Schools. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Perrenoud, P. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). Ensinar na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed.

Pessanha, A. (1997). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (ed.). O Jogo e o Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Edições FMH.

Ponticell, J. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study. Peabody Journal of Education, 78 (3), pp. 5-24.

Pozo, J. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio. Ano VIII – N° 31. Consultado em janeiro de 2012 em http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (2008). Apresentação da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. In Reis, C. (org.). Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Ministério da Educação: DGIDC.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). Análise de necessidades de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003). Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores. Editorial Presença, Lisboa.

Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Discursos: perspectivas em educação. Lisboa: Universidade Aberta, 95-120.

Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In Alonso, L. Roldão, M. C. (org.). Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Consultado em março de 2011 em http://www.dgae.minedu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf.

Roldão, M. C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em outubro de 2010 em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>

Ruquoy, D. (1995). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Russell, T. e Munby, H. (1991). Reframing: The role of experience in developing teacher's professional knowledge. In Schön, D. (ed.), *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar* 13, 59-59. Consultado em maio de 2011 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/156>

Sanders, W. e Horn, S. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12:3, pp. 1-8.

Santos, A. (2001). Da progressão no ensino da língua: «a ordem dos artistas». In Fonseca, F., Duarte, I. e Figueiredo, O. (orgs.), *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Seca, J-M. (2010). *Les Représentations Sociales*. Paris: Armand Colin.

Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas Y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D.Quixote.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seródio, C. (2006). Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro). In Duarte, I. e Morão, P. (orgs.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL: Colibri.

Serra, P. (2007). *Manual de teoria da comunicação*. Universidade da Beira Interior. Consultado em maio de 2011 em http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra_paulo_manual_teorica_comunicacao.pdf

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In Wittrock, M.C.(ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (2008). O professor generalista e a sua identidade como professor de língua (materna). In Reis, C. (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: DGIDC.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a Decifração*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, J. M. (s/d). O papel da instituição formadora no desenvolvimento da profissionalidade docente. Consultado em janeiro de 2011 em <http://www3.uma.pt/jesusousa/OAP/7.Profissionalidadedocente.pdf>

Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto:ASA.

Tardif, M. e Gauthier, C. (Orgs.), (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec*. Quebec: les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº13, pp. 5-24. Consultado em 28 de Setembro de 2011 em www.educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

Teixeira, M. e Galvão, V. (2011). O Ensino da Língua Portuguesa: Bases Epistemológicas, Objectivos e Conteúdos – Primeiros Produtos de um Projecto Internacional. *Interações*, N° 19, pp.1-10. Consultado em Julho de 2011 em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>

Teixeira, M., Novo, C. e Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes Para o Ensino da Escrita – do Papel ao Digital. *Interações*, N° 19, 238-258. Consultado em abril de 2013 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481>

Teixeira, M. e Santos, L. (2011). Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3º CEB. In Teixeira, M. et al. (orgs.). *Novos Desafios No Ensino Do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em fevereiro de 2012 em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/689>

Teodoro, A. (s/d). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Toffler, A. (s/d). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A e Toffler, H. (1995). *Criando uma Nova Civilização*. Lisboa: Livros do Brasil.

Travers, R. (1981). *Criteria of Good Teaching*. In Millman, J. (Ed.). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1998). *Rapport mondial sur l'éducation – Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris. Éditions Unesco.

UNESCO (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All. The Quality Imperative*. Consultado em Setembro de 2011 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>

Uva, M. (2010). A Obra de Arte como Instrumento Pedagógico. In Guimarães e Reis, P. (org.). *Professores e Infâncias. Estudos e Experiências*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, pp. 154-174.

Vala, J. (1986). Sobre as Representações Sociais - Para uma Epistemologia do Senso Comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4/Abril, pp.5-29.

Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. e Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1997). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In Vala, J. e Monteiro, M. (coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.

Vandenberghe, R. e Leuven, K. (2006). La recherche qualitative en éducation: dégager le sens set démêler la complexité. In Paquay, L. e De Ketele, J-M. (2006). *L'analyse qualitative en education. Des pratiques de recherché aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.

Viana, F. L. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, pp. 197-217, jan./abr. 2009. Consultado em abril 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>

Vieira et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de professores. Consultado em Março de 2012 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Vieira de Castro, R. (2008). A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades. In Reis, C. (org.). Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Ministério da Educação: DGIDC.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. Consultado em fevereiro de 2012 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Wang, M., Haertel, G. e Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, pp.45-49. Consultado em Janeiro de 2012 em http://www.3evoie.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47:-quest-cequi-aide-leleve-a-apprendre-&catid=35:le-role-crucial-de-lecole-primaire&Itemid=77

Wassermann, S. (1999). Shazam! You're a teacher: Facing the illusory quest for certainty in classroom practice. *Phi Delta Kappan*, 80(6), pp. 464-468.

Wideen, M.;Mayer-Smith,J.; Moon, B.(1998). A critical analysis of the research on learning teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, pp.130-178.

Wiens, W. (2003). Socratic Suicide. *Journal of Education*, 184, 3, p.23.

Wright, S., Horn, S. e Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In Estella, A.M. (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, pp. 535-554. Consultado em setembro de 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>

