

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Desenvolvimento Profissional de Professores

Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para a obtenção de grau de Mestre em Psicologia, na Área de Especialização em Psicologia Pedagógica, sob a orientação do Prof. Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo.

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

Coimbra, 2003

Agradecimentos

Admirando a sua virtude científica, profissional e humana, agradeço ao Prof. Doutor Nicolau Raposo a orientação de homem de leme, sempre disponível, que tornou possível esta minha viagem académica de descoberta, tantas vezes evocando o espírito açoriano partilhado.

Ao Departamento de Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, nas pessoas do Prof. Doutor Francisco Cordeiro Alves, do Mestre Henrique Ferreira, do Prof. Doutor José Manuel Alves e da Mestre Sofia Bergano, pelo contributo científico, incentivo e amizade inestimáveis ao longo da realização deste trabalho.

À Mestre Luísa Miranda, pela sua amizade, apoio e solidariedade que, em momentos de desânimo, fizeram renascer a vontade de continuar.

À Mestre Florbela Vitória pela grande disponibilidade, interesse e atenção que dedicou ao tratamento estatístico deste estudo.

À Direcção Regional de Educação do Centro e ao Centro de Área Educativa de Aveiro, pela permissão de recolha dos dados.

Aos Agrupamentos Escolares do concelho de Aveiro, escolas e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que participaram voluntariamente na investigação empírica, sem os quais não seria possível a sua realização.

Aos amigos e a tantos outros, que enriqueceram e apoiaram esta caminhada.

À minha Família, que acompanhou com desvelado interesse o desenvolvimento deste trabalho, incentivando nos momentos difíceis, cuja presença foi uma constante ao longo do mesmo e a quem dedico este trabalho.

ÍNDICE

<i>Agradecimentos</i>	2
<i>ÍNDICE</i>	3
<i>Lista de Quadros</i>	7
<i>Lista de Figuras</i>	9
<i>Lista de Tabelas</i>	10
<i>Abreviaturas</i>	11
Introdução	12
Parte I	17
<u>CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</u>	17
1. Contexto Histórico da Formação de Professores	17
1.1. O Passado da Formação de Professores nas Últimas Décadas do séc. XX em Portugal.....	17
2. O Professor Aprende a Ensinar	23
3. A Formação Inicial de Professores.....	26
3.1. Enquadramento Legislativo da Formação Inicial.....	28
3.2. Paradigmas/Tendências da Formação Inicial	30
3.3. Modelos de Formação Inicial	37
4. A Formação Contínua de Professores	40
4.1. Enquadramento Legislativo da Formação Contínua	41
4.1.1. O Regime Jurídico da Formação Contínua	42
4.1.1.1. Acções de Formação Contínua.....	44
4.1.1.2. Entidades Formadoras	45
4.1.1.2.1. Instituições de Ensino Superior.....	45
4.1.1.2.2. Centros de Formação de Associações de Escolas	46
4.1.1.2.3. Centros de Formação das Associações Profissionais ou Científicas.....	47
4.1.1.3. Direitos e Deveres dos Formandos.....	48
4.2. Paradigmas de Formação na Formação Contínua	49
5. O Ensino Primário em Portugal	54

CAPÍTULO II – O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES.....59

1. Breve Abordagem aos Ciclos de Vida no Desenvolvimento Humano.....59
2. Ciclos da Carreira Docente64

CAPÍTULO III – OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (DPPR) E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DC)79

1. Clarificação em torno do conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr) ...79
1.1. O Enquadramento Legislativo do Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)81
1.2. Fronteiras conceptuais.....85
1.2.1. A Profissão88
1.2.2. A Competência Profissional.....97
1.2.3. O Conhecimento Profissional e a Identidade Profissional98
1.3. O Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)100
2. Os Conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular (DC)104
2.1. Enquadramento Legislativo para os conceitos de Desenvolvimento Curricular (DC) e de Currículo104
2.2. Aproximação ao Conceito de Currículo.....107
2.3 Em torno do Conceito de Desenvolvimento Curricular (DC).....112

CAPÍTULO IV – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (DPPR)120

1. O Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr) relacionado com Quatro Áreas da Teoria e da Investigação Didáctica120
1.1. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento da Escola.....126
1.2. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento e Inovação Curricular.....128
1.3. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento do Ensino129
1.4. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento da Profissionalidade dos Professores132
2. Os Modelos de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)133
2.1. Desenvolvimento Profissional Autónomo.....137
2.2. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional e na Supervisão140
2.2.1. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão.....140
2.2.2. Desenvolvimento Profissional baseado no Apoio Profissional.....144

2.2.3. Desenvolvimento Profissional baseado na Supervisão	146
2.3. Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular e Organizacional...	148
2.3.1 Desenvolvimento de Projectos de Inovação Curricular	148
2.3.2. Desenvolvimento Profissional dos Professores Centrado na Escola.....	151
2.4. Desenvolvimento Profissional através do Treino.....	152
2.5. Desenvolvimento Profissional através da Investigação	154
2.6. O modelo SIPPE	157
2.7. Breve Referência Crítica aos Modelos.....	159
3. Os Processos de Desenvolvimento Profissional.....	162
Parte II.....	172

CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....172

1. Introdução	172
2. A Formulação das Hipóteses.....	174
3. População e Amostra.....	175
3.1. A População	175
3.2. A Caracterização da Amostra.....	176
4. Instrumentos.....	179
4.1. Questionário de Recolha de Variáveis Demográficas.....	179
4.2. Escala de Desenvolvimento Profissional dos professores (DPPr)	180
4.2.1. Objectivos e Elementos da Construção da Pré-escala.....	181
4.2.2. Apresentação da Pré-Escala	182
4.2.3. Estudo-Piloto.....	183
4.2.3.1. A Amostra do Estudo-Piloto	184
4.2.3.2. Critérios utilizados na selecção dos itens	186
4.2.4. A Escala Definitiva	187
4.2.5. Análise Psicométrica da Escala.....	190
4.2.5.1. Estudo da Dimensionalidade.....	190
4.2.5.2. Estudo dos Itens	194
4.2.5.3. Análise da Consistência Interna	196
5. Procedimentos	197
6. Análise Estatística	198

CAPÍTULO II - RESULTADOS199

1. Apresentação dos Resultados 199

2. Discussão dos Resultados..... 202

Conclusão205

Bibliografia217

Anexos.....223

Lista de Quadros

Quadro 1 – História da Formação de Professores do Ensino Secundário em Portugal	18
Quadro 2 – Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995a)	19
Quadro 2 – Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995a) (cont.)	20
Quadro 3 - Modelos de Formação Inicial de Professores	38
Quadro 3.1. – Modelo de Formação de professores do ensino secundário	38
Quadro 3.2. – Modelo de Formação do Ramo Educacional	39
Quadro 3.3. – Modelo de formação de licenciaturas em ensino	39
Quadro 4 - Paradigmas de formação, segundo Eraut (1987)	49
Quadro 5 – Modelos de formação, segundo Ferry (1987)	50
Quadro 6 - Três critérios que perspectivam a formação contínua	51
Quadro 7 – Modelo Administrativo	52
Quadro 8 – Modelo Individual	52
Quadro 9 – Modelo de Colaboração Social	53
Quadro 10 - Tipos de especialização dos professores e sua relação com as novas tarefas na escola de massas	57
Quadro 10 - Tipos de especialização dos professores e sua relação com as novas tarefas na escola de massas (cont.)	58
Quadro 11 - Fuller (1969)	66
Quadro 12 - Fuller & Bown (1975)	66
Quadro 13- Lilian Katz (1972)	67
Quadro 14 - Patricia Sikes (1985)	67
Quadro 14 - Patricia Sikes (1985) (cont.)	68
Quadro 14 - Patricia Sikes (1985) (cont.)	69
Quadro 15 - Leo Prick (1986)	69
Quadro 16 - Fases de carreira na sua correspondência com anos de carreira/temas	71
Quadro 17 - Bullough Jr. (1993)	76
Quadro 18 - Princípios da formação de professores, segundo García (1999)	80
Quadro 19 - Dimensão profissional, social e ética	82
Quadro 20 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	83
Quadro 21 - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	84
Quadro 22 - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	84
Quadro 23 - Algumas definições de DPPr	86
Quadro 24 - Outras definições de DPPr	87

Quadro 25 - Características das profissões, segundo Goodlad	91
Quadro 26 - O processo de profissionalização do professorado (modelo de análise).....	92
Quadro 27 – Factores condicionadores do DPPr.....	103
Quadro 28 - Artigo 2º	105
Quadro 29 – Artigo 3º	105
Quadro 30 - Artigo 5º	106
Quadro 31 - Anexo I.....	106
Quadro 32 - Critérios de classificação de actividades de desenvolvimento profissional, segundo Oldroyd & Hall, 1991	135
Quadro 33 - Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores, segundo Loucks-Horsley, 1987	136
Quadro 34 - Elementos para o desenvolvimento de programas de aprendizagem autónoma, segundo McDonnell & Christensen (1990)	138
Quadro 35 – Aspectos positivos e negativos desta abordagem	139
Quadro 36 - Principais diferenças entre o apoio profissional técnico, de colegas e de indagação, segundo Garmston, 1987	145
Quadro 37 - Aspectos positivos e negativos.....	146
Quadro 38 - Aspectos positivos e negativos apresentados	147
Quadro 39 – Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação, segundo Bell (1991).....	153
Quadro 40 - Ciclo do processo de investigação-acção, segundo Elliot (1991).....	155
Quadro 41 – Classificação da investigação do professor, segundo Cochram-Smith & Little (1993).....	156
Quadro 42 – Sinergia pentagonal do modelo SIPPE, segundo Fernández Pérez, 1988.....	158
Quadro 43 – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual.....	160
Quadro 43 – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual (cont.)	161
Quadro 44 – Características da avaliação formativa e sumativa (Worthen & Sanders, 1988)	166
Quadro 45 – Critérios de avaliação de programas de desenvolvimento profissional Fenstermacher & Berliner (1985)	167
Quadro 46 - Métodos de recolha de evidências em função dos objectivos da avaliação (Loucks <i>et al.</i> , 1987)	170

Lista de Figuras

Figura 1 - Componentes envolvidas no processo de <i>aprender a ensinar</i>	24
Figura 2 – Paradigmas na Formação Inicial, segundo Zeichner (1983)	30
Figura 3 - Paradigmas de formação de professores	35
Figura 4 - Orientações Conceptuais, segundo Feiman-Nemser (1990)	36
Figura 5 - Modelos de Formação, segundo Formosinho (1987).....	40
Figura 6 – Organização dos ciclos de vida, segundo Huberman (1975).....	61
Figura 7 - Percursos, segundo Huberman (1989)	75
Figura 8 - Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional	77
Figura 9 - Dimensões no desempenho profissional do professor	82
Figura 10 - Sistema de práticas educativas aninhadas	95
Figura 11 – Três perspectivas complementares na conceptualização do Desenvolvimento Profissional	102
Figura 12 – O processo de Desenvolvimento Curricular.....	113
Figura 13 - Processo de Desenvolvimento Curricular	115
Figura 14 - Princípios para o Desenvolvimento Curricular	117
Figura 15 - Quatro áreas da teoria e da investigação didáctica.....	120
Figura 16 - Modelo de síntese: Fundamentos para uma Teoria da Formação de Professores	126
Figura 17 – Um modelo de trabalho para planificar actividades de desenvolvimento profissional	134
Figura 18 – Modelos de DPPr, segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990)	137
Figura 19 – Exemplo de Estratégias no Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão ..	141
Figura 20 - Factores influentes no início das inovações, segundo Fullan (1991)	149
Figura 21 - Uma matriz das variações do DCBE (Marsh <i>et al.</i> , 1990).....	150
Figura 22- Factores determinantes dos processos de DPPr	163
Figura 23 – Oito situações diferentes como contextos do desenvolvimento profissional dos professores ..	164
Figura 24 - Componentes da avaliação de programas de desenvolvimento profissional (O’Sullivan, Jones & Reid, 1990).....	168

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Aveiro (CAE).....	176
Tabela 2 - Distribuição da amostra pelo sexo.....	177
Tabela 3 - Distribuição da amostra pela idade.....	177
Tabela 4 - Distribuição da amostra pelas habilitações académicas	177
Tabela 5 - Distribuição da amostra pelo estatuto profissional.....	178
Tabela 6 - Distribuição da amostra pelo tempo de serviço.....	178
Tabela 7 - Distribuição da amostra pela função/cargo	178
Tabela 8 – Estrutura da versão original do questionário	180
Tabela 9 – Designação das Categorias Teóricas na Pré- Escala.....	182
Tabela 10 - Distribuição da amostra pelo sexo.....	184
Tabela 11 - Distribuição da amostra pela idade.....	184
Tabela 12 - Distribuição da amostra pelas habilitações académicas	185
Tabela 13- Distribuição da amostra pelo estatuto profissional.....	185
Tabela 14 - Distribuição da amostra pelo tempo de serviço.....	185
Tabela 15 - Distribuição da amostra pela função/cargo	186
Tabela 16 – Designação dos itens na categoria POGAE.....	187
Tabela 17 – Designação dos itens na categoria CDCC	188
Tabela 18 – Designação dos itens na categoria P-C/E.....	188
Tabela 19 – Designação dos itens na categoria P-I/D	188
Tabela 20 – Designação dos itens na categoria P-A.....	189
Tabela 21 – Designação dos itens na categoria P/FIC.....	189
Tabela 22 – Designação dos itens na categoria IS.....	189
Tabela 23 – Designação dos itens na categoria M/R/S/CP.....	189
Tabela 24 - Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais e comunalidades (h ²).....	192
Tabela 25 - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do item com o respectivo factor	195
Tabela 26 - Número de itens, médias, desvios-padrão e alfa de Cronbach por subescala.....	196
Tabela 27 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função das habilitações académicas	200
Tabela 28 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função do estatuto profissional.....	200
Tabela 29 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função do tempo de serviço.....	201
Tabela 30 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função da função/cargo	202

Abreviaturas

<i>DPPr</i>	Desenvolvimento Profissional de Professores
<i>DC</i>	Desenvolvimento Curricular
<i>LBSE</i>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<i>POGAE</i>	Percepção da Organização/Gestão e Autonomia da Escola
<i>P-C/E</i>	Planificação-Concepção/Elaboração
<i>P-I/D</i>	Planificação-Implementação/Desenvolvimento
<i>P-A</i>	Planificação-Avaliação
<i>IS</i>	Interação Social
<i>M/R/S/CP</i>	Motivação/Realização/Satisfação/Características Pessoais

Introdução

Ao iniciar este trabalho, cujo tema é o *Desenvolvimento profissional de Professores – Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*, procurámos delimitar os contornos do conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr), uma vez que a sua definição não é linear, como aparentemente poderíamos intuir. Além disso, esta nossa incursão em torno do trabalho do professor, da sua actividade lectiva enquanto investigador, reflexivo, interveniente no processo de desenvolvimento curricular, impõe-se como matéria que nos merece especial atenção e cuidados redobrados na sua abordagem.

O que nos leva a realizar um trabalho desta índole? Seguramente, responde a um desejo pessoal de ser professor; de pensar e seguir os exemplos do bom professor (se é que podemos com facilidade indicar as suas características); de conhecer as dificuldades e virtudes do seu trabalho; de assumirmos que o professor, muitas vezes, é sobretudo alguém que tem de gerir as situações, de forma concertada, apelando ao bom senso da sua formação; de estudar o percurso da carreira docente; de acompanhar o DPPr; de melhor contribuir para aquilo que cremos ser uma pedra basilar no desenvolvimento social, económico, político e cultural da nossa sociedade: a *formação de professores*.

Como surge, então, a exigência de reflectir sobre a vertente de construção profissional dos professores, do posicionamento relativo no conjunto do seu desenvolvimento? Torna-se evidente que o DPPr está intimamente relacionado com outros domínios, como o desenvolvimento da carreira de professores, com o desenvolvimento pessoal, sociológico de professores e outros, como vários estudos o demonstram. Necessariamente de forma incipiente, no âmbito deste trabalho, procuramos ainda reflectir sobre uma outra faceta do conceito: a ligação com uma outra expressão igualmente abrangente como é a de Desenvolvimento Curricular, que, por sua vez, decorre do universo polissémico daquilo que entendemos por Currículo.

O trabalho está estruturado em duas parte (a primeira como componente teórica, a segunda como componente prática), organizado segundo 4 capítulos: *I. A Formação de*

Professores; II. O Estudo do Desenvolvimento dos Professores; III. Os Conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores e Desenvolvimento Curricular; IV. O Desenvolvimento Profissional de Professores.

No *capítulo I*, na tentativa de contextualizar a formação de professores (ponto 1.), realizamos um olhar sobre o passado desta formação no final do séc. XX no nosso País, referindo os principais acontecimentos que a caracterizam (ponto 1.1.). A formação de professores, impelida pela escola de massas, foi marcada, segundo Nóvoa (1995), pelos signos da formação inicial (déc. de 70), pela profissionalização em serviço (déc. de 80) e pela formação contínua (déc. de 90).

A questão da aprendizagem do professor para o ensino (ponto 2.), enquanto fenómeno complexo, é também abordada neste trabalho, mencionando as quatro componentes envolvidas no processo de ensinar: a metacognição, a descontinuidade, a individualização e a socialização.

A formação inicial (ponto 3.) começa por ser referida enquadrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (ponto 3.1.). A maioria dos documentos legislativos são apresentados, na parte que concerne à formação inicial, neste caso.

Ainda a propósito da formação inicial, são desenvolvidas algumas ideias subjacentes aos paradigmas e tendências desta (ponto 3.2.), no seguimento da abordagem realizada por Pacheco & Flores (1999). Em termos de paradigmas, referem-se o tradicional/artesanal, o condutista, o personalista e o orientado para a indagação, segundo Zeichner (1983). Quanto a orientações conceptuais, segundo Feiman-Nemser (1990) distinguem-se: a académica, a tecnológica, a personalista, a prática e a crítica.

Segundo Raposo (1995) e numa perspectiva de enquadramento histórico (ponto 3.3.), são apresentados os modelos de formação inicial no nosso País: de formação de professores do ensino secundário; do Ramo Educacional; de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário.

No entender de Formosinho (1987) é possível definir quatro modelos de formação: empiricista, teoricista, compartimentado (ou sequencial) e integrado.

A formação contínua de professores (ponto 4.) começa, também, por ser contextualizada num enquadramento legislativo (ponto 4.1.). Em particular, apresentamos a transcrição de grande parte do Regime Jurídico da Formação Contínua (ponto 4.1.1.), por considerarmos fundamental no desenvolvimento do trabalho e destacando os aspectos que julgamos relevantes para esta abordagem: as acções de formação contínua (ponto 4.1.1.1.); as entidades formadoras (ponto 4.1.1.2.) – as instituições de Ensino Superior

(ponto 4.1.1.2.1.), os centros de formação de associações de escolas (ponto 4.1.1.2.2.), os centros de formação das associações profissionais ou científicas (ponto 4.1.1.2.3.); os direitos e deveres dos formandos (ponto 4.1.1.3.).

Segundo diversos autores (Eraut, 1987; Ferry, 1987), vários paradigmas da formação contínua (ponto 4.2.) são, também, apresentados. No nosso País, podemos perspectivar esta formação remetendo para três critérios (pessoal, profissional e organizacional) que implicam diferentes modelos de formação (administrativo, individual e de colaboração social).

O ensino primário em Portugal (ponto 5.) é, também, referenciado, aludindo, em particular, à abordagem que Formosinho (1998) realiza sobre a formação de professores neste nível de ensino.

O *Capítulo II* constitui uma abordagem aos ciclos de vida no desenvolvimento humano (ponto 1.), pretendendo demonstrar a complexidade deste processo. Segundo Huberman (1975), podemos considerar a organização dos ciclos de vida mediante três perspectivas: psico-sexual, sócio-psicológica e profissional.

Os ciclos da carreira docente (ponto 2.) orientam a abordagem à evolução da vida profissional do professor. Destacam-se, obviamente, os estudos de Huberman (1984; 1989; 1992) que influenciaram mesmo outros autores. Procuramos apresentar algumas características fundamentais das investigações destes autores acerca dos ciclos de carreira docente.

No *capítulo III*, procuramos clarificar o conceito de DPPr (ponto 1.), começando por aludir a princípios de formação, segundo García (1999). De novo, temos a preocupação de enquadrar em termos legislativos o DPPr (ponto 1.1.).

O conceito é de definição complexa, pelo que se torna necessário delimitar algumas fronteiras conceptuais (ponto 1.2.) e apresentar várias definições recolhidas de diversos autores. A profissão (ponto 1.2.1.) é uma área importante a abordar nesta tentativa de delimitação do conceito. Outros domínios revelam-se, também, fundamentais: a competência profissional (ponto 1.2.2.); o conhecimento profissional e a identidade profissional (ponto 1.2.3.).

Finalmente, procuramos, de alguma forma, circunscrever o conceito de DPPr (ponto 1.3.), considerando três perspectivas complementares na sua conceptualização: o desenvolvimento pessoal – pessoa; a profissionalização – aquisição de competências; a socialização – adaptação ao meio profissional.

A abordagem de conceitos como currículo e desenvolvimento curricular (ponto 2.) é imprescindível no âmbito deste trabalho. Procuramos, de novo, proceder ao enquadramento legislativo destes conceitos (ponto 2.1.).

A aproximação ao conceito de currículo (ponto 2.2.) revela a dificuldade em definir este conceito polissémico, que ultrapassa, aliás, os objectivos deste trabalho. O próprio conceito de desenvolvimento curricular sofre dificuldades ao nível da sua definição (ponto 2.3.).

No *capítulo IV*, procuramos relacionar o conceito de DPPr com quatro áreas da teoria e da investigação didáctica (ponto 1.), no seguimento da abordagem realizada por García (1999). Nos pontos seguintes (pontos 1.1.; 1.2.; 1.3.; e 1.4.), revelamos estas relações do desenvolvimento profissional com: o desenvolvimento da escola; o desenvolvimento e inovação curricular; o desenvolvimento do ensino; o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, respectivamente.

Os modelos de DPPr são, também, referidos (ponto 2). Segundo Loucks-Horsley (1990), podemos distinguir cinco tipos de modelos: de desenvolvimento profissional autónomo (ponto 2.1.); de desenvolvimento profissional baseado na reflexão (ponto 2.2.1.), no apoio profissional (ponto 2.2.2.) e na supervisão (ponto 2.2.3.), inseridos no ponto 2.2.; de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional, (no ponto 2.3.), com particular destaque para o desenvolvimento de projectos de inovação curricular (ponto 2.3.1.) e para o desenvolvimento profissional de professores centrado na escola (ponto 2.3.2.); de desenvolvimento profissional através do treino (ponto 2.4.); de desenvolvimento profissional através da investigação (ponto 2.5.). A propósito de cada um destes modelos, tecemos algumas considerações. Estes modelos não devem ser entendidos como abordagens independentes, mas sim complementares, pelo que Fernández Pérez (1988) propõe um modelo de articulação: o modelo SIPPE (Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício). Fazemos, ainda, uma breve referência crítica a estes modelos (ponto 2.7.), no seguimento de García (1999). O último ponto desta abordagem teórica remete para os processos de DPPr (ponto 3.).

Optamos por sintetizar muitas ideias defendidas pelos diversos autores, que devidamente citamos, sob a forma de quadro. Da mesma forma, esquematizamos outras, segundo figuras, procurando delinear estruturalmente as ideias que se desenvolvem ao longo do trabalho. Outros quadros e figuras são, também, apresentados, mas retirados da fonte citada.

As citações ou referências a diversos autores são, também, destacadas na apresentação do trabalho.

A segunda parte deste trabalho encontra-se sub-dividida em dois capítulos.

O primeiro refere-se à metodologia utilizada. Inicialmente, referimos na introdução a definição do problema (ponto 1). Em seguida, a formulação das hipóteses (ponto 2). No ponto seguinte, incidimos sobre a abordagem acerca da população e da amostra (ponto 3). A população foi identificada e enunciados os critérios da selecção da amostra (ponto 3.1.). Realizámos a caracterização da amostra (ponto 3.2.). No ponto seguinte, incidimos sobre os instrumentos utilizados (ponto 4.). Referimos o questionário de recolha de variáveis demográficas (ponto 4.1.) Seguiu-se uma abordagem acerca da *Escala de Desenvolvimento Profissional de Professores* (ponto 4.2.), que constituiu uma versão prévia da escala definitiva. Descrevemos os objectivos e elementos da construção desta pré-escala (ponto 4.2.1.) e esta foi apresentada (ponto 4.2.2.). Em seguida, incidimos sobre o estudo-piloto (ponto 4.2.3.). Nesse sentido, caracterizámos a amostra deste estudo-piloto (ponto 4.2.3.1.). Enunciámos os critérios utilizados na selecção dos itens da versão original para a elaboração da escala definitiva (ponto 4.2.3.2.). A escala definitiva foi, finalmente, apresentada (ponto 4.2.4.). Em seguida, procedemos à análise psicométrica da escala (ponto 4.2.5.). Assim, procedemos ao estudo da dimensionalidade (ponto 4.2.5.1.). Realizámos o estudo dos itens (ponto 4.2.5.2.) e, por fim, a análise da consistência interna (ponto 4.2.5.3.). Descrevemos o processo moroso descrito nos procedimentos (ponto 5.). Por último, procedemos à análise estatística (ponto 6.).

O segundo capítulo apresenta os resultados (ponto 1.) e a sua discussão (ponto 2.).

No intuito de articular a componente teórica desenvolvida na primeira parte e a componente prática que ocupa a segunda parte, apresentamos as principais conclusões que julgamos pertinentes e que se impõem no final deste trabalho.

Julgamos que o tema desenvolvido no âmbito deste trabalho interessa aos docentes que perspectivam o seu DPPr de uma forma planificada e coerente, bem como a outros professores que revelam dificuldades em conduzir o exercício da sua profissão.

Parte I

Capítulo I – A Formação de Professores

1. Contexto Histórico da Formação de Professores

No nosso entender, a formação de professores deve corresponder a um importante e sustentado investimento técnico, científico e pedagógico, na medida em que constitui um dos alicerces culturais da sociedade. Se depositamos nos professores, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, a responsabilidade de formar e educar os cidadãos de uma sociedade activa, participativa, democrática e em constante evolução, teremos então que reflectir no contexto da formação destes profissionais.

1.1. O Passado da Formação de Professores nas Últimas Décadas do séc. XX em Portugal

No sentido de sintetizar e de visualizar melhor alguns acontecimentos que marcaram a formação de professores do ensino secundário em Portugal, remetemos para a análise do quadro 1.

Aí são visíveis os factos que marcaram a história da formação, nomeadamente da formação inicial e contínua, com as respectivas datas em que ocorreram.

Quadro 1 – História da Formação de Professores do Ensino Secundário em Portugal¹

Formação Inicial	1894	O decreto governamental (de 22 de Dezembro de 1894), que reforma a instrução primária e secundária, afirma a necessidade da formação de professores;
	1896	A Carta de Lei de 28 de Maio determina, novamente, que sejam objecto de disposições regulamentares «as habilitações para o magistério dos Liceus», «os programas de estudo e os métodos e processos de ensino»;
	1901	Nos decretos n.ºs 4 e 5 de 24 de Dezembro de 1901 encontram-se as origens institucionais da formação de professores do ensino secundário;
	1901 a 1915	<i>Curso de Habilitação para o Magistério Secundário</i> , com a duração de quatro anos, pretendia formar professores de diferentes disciplinas. A formação de professores da área de Ciências decorria na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica e na Faculdade de Letras em Lisboa, e na Academia Politécnica do Porto, e a formação de professores de Letras nas Faculdades de Letras;
	De 1911 a 1930	As <i>Escolas Normais Superiores</i> das Universidades de Lisboa e de Coimbra (criadas em 1911, funcionaram entre 1915 e 1930) foram encerradas, pelo governo da altura, sob o pretexto de mau funcionamento, mas a razão primária parece ter sido de ordem política;
	1923	<i>Projecto Camoesas</i> . O ministro da Instrução Pública, J. J. Camoesas, apresenta à Câmara dos Deputados uma proposta de lei (inovadora e de, certo modo actual, em termos de intenções científico-pedagógicas) que foi rejeitada;
	De 1930 a 1974	<i>Curso de Ciências Pedagógicas</i> das Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e de Coimbra. Era uma formação de tipo didáctico, cultural e histórica com um carácter demasiado erudito e livresco que enferrou, desde o início de problemas graves, nomeadamente: o elevado número de alunos, de áreas disciplinares e níveis de ensino muito diversos; a falta de personalização e de ligação com a prática e com poucas exigências de presença dos formandos. 1930 a 1969 – Estágio clássico de dois anos; 1969 a 1974 – Estágio clássico de um ano;
	1971	Criação do <i>Ramo de Formação Educacional</i> das Faculdades de Ciências e Tecnologia das Universidades Clássicas, no âmbito do projecto Veiga Simão e que deveria ser extensível às Faculdades de Letras. A Universidade assumiria, assim, responsabilidade na formação dos professores. Este projecto não é propriamente inovador: retoma parcialmente o modelo que esteve na base das Escolas Normais Superiores;
	1973	Criação de diversos cursos de bacharelato em ensino que foram a base das <i>Licenciaturas em Ensino</i> das Universidades Novas. Começaram a funcionar, pouco depois, nas Universidades do Minho e de Aveiro e nos, então, Institutos Universitários dos Açores e de Évora e no Instituto Politécnico da Covilhã e que, posteriormente, foram alargados a outros locais. Esses bacharelatos foram substituídos por licenciaturas;
	1980/81 a 1985/86	Modalidade de formação designada por <i>Profissionalização em Exercício</i> que veio substituir o exame de Estado e que pretendia responder às necessidades de formação sentidas pelos professores em actividade e permitir uma maior dignificação profissional. Era realizada em dois anos de estágio (com uma estreita ligação à actividade docente dos professores em formação e à escola a que eles pertenciam) durante os quais participavam diversas entidades: Conselho Orientador, Direcções-Gerais de Ensino, Equipas de Apoio Pedagógico, Orientadores Pedagógicos, Conselhos de Grupo e Formandos;
	1985 a 1988	Modalidade de formação designada por <i>Formação em Serviço</i> a realizar em dois anos e já não directamente ligada às escolas. Entendeu-se, entre outras razões, que o ritmo de profissionalização era muito lento e determinou-se a descentralização da formação que deveria, agora, ser assumida pelas instituições de ensino superior vocacionadas para o efeito: CIFOPS das Universidades (Centros Integrados de Formação de Professores) e ESEs (Escolas Superiores de Educação). Podia ainda ser desenvolvida noutras instituições de ensino superior com experiência na formação de professores, mediante acordos de colaboração (Instituto de Tecnologia Educativa, por exemplo);
	1987	Criação do <i>Ramo de Formação Educacional</i> das Faculdades de Letras das Universidades essencialmente por pressão dos alunos que pretendiam uma garantia de integração no mundo do trabalho em igualdade de circunstâncias com os colegas das Universidades Novas e dos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências. Cada Universidade optou por uma orientação específica de formação.(...)
	1988	Modalidade de formação designada por <i>Profissionalização em Serviço</i> a realizar em dois anos: o primeiro mais de cariz teórico e o segundo mais de cariz prático e a decorrer nas escolas. É destinada aos professores do quadro de nomeação provisória e orienta-se por dois princípios estruturantes: reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação e a necessidade de considerar a escola como centro de formação e como comunidade educativa. As instituições envolvidas: CIFOPS, ESEs, Fac. de Ciências e de Letras, Fac. de Ciências Humanas e Sociais da Uni. Nova de Lisboa, Fac. de Ciências e Tecnologia, Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação, Institutos Superiores de Educação Física, Universidade Aberta. Existem ainda <i>Instituições de Ensino Superior Particular</i> que assumem também a formação de professores.
Formação Contínua	1992	Criação do <i>Programa Foco</i> que tem um carácter sistemático e alargado e é destinado a professores profissionalizados e não profissionalizados. Esta iniciativa vem de encontro ao direito à formação contínua que se encontra explicitado na LBSE. Este direito está ligado à mobilidade e progressão na carreira docente e deverá ser assegurado, antes de mais, pelas instituições de formação inicial, em estreita cooperação, com os estabelecimentos onde os professores exercem a sua profissão (M. E., 1992; M. E., 1996).

¹ Quadro elaborado com base na abordagem de Damião, M. H. (1997), pp. 100-102.

O sistema educativo português viveu um período de expansão quantitativa nos anos 60. No que se refere aos docentes,

“em 1960, havia pouco mais de 6000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70 000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado” (Nóvoa, A., 1995a, p. 20).

Este período corresponde ao aparecimento da escola de massas².

Procurámos sintetizar no quadro seguinte (quadro 2), algumas ideias veiculadas por Nóvoa (1995a) ao referir-se à formação de professores desde a década de 70.

Quadro 2 – Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995a)³

Período	Características Fundamentais	Alguns acontecimentos
Déc. de 70	- Marcada pelo signo da <i>formação inicial</i> de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Novo impulso no ensino normal primário (após 1974); direcção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação (Estado); • Intervenção do Banco Mundial permitiu o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação (processo fortemente tutelado pelo poder político); • Desenvolvimento de programas de formação profissional de professores nas Universidades - inicialmente, nas Faculdades de Ciências (1971), posteriormente nas Universidades Novas (apoio do Banco Mundial); • Desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação; • Período fundador do debate actual sobre a formação de professores (em termos teóricos, curriculares e metodológicos).

² Nas palavras de J. Formosinho (1991), “a escola de massas surge em Portugal, na década de 1970, com a reforma de Veiga Simão. Tal advento significa a entrada massiva na escola básica pós-primária de uma massa de crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida. O advento da escola de massas também significou a necessidade de recrutamento massivo de professores. Estes dois fenómenos concomitantes têm influência neste processo de progressiva substituição da Didáctica Geral pelo Desenvolvimento Curricular.” (in Machado, F. A. & Gonçalves, M. F., 1991, p. 7).

³ Quadro elaborado com base no texto de Nóvoa (1995a), pp. 20-22.

Quadro 2 – Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995a) (cont.)

Período	Características Fundamentais	Alguns acontecimentos
Déc. de 80	- Marcada pelo signo da <i>profissionalização em serviço</i> dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Em consequência da explosão escolar, surgiu a necessidade de formar um corpo de indivíduos que chegavam ao ensino sem as habilitações académicas e pedagógicas necessárias para a docência; • Tentativa de superar esta situação (pressão convergente do poder político e do movimento sindical) que resultou em três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço; • Incontestável importância destes programas em termos quantitativos e estratégicos para o sistema educativo, mas sem introdução de dinâmicas inovadoras na formação de professores (nem a nível organizativo e curricular, nem a nível conceptual); de destacar o ensaio de «formações centradas na escola»; • Programas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores (em termos socioprofissionais e económicos), enfatizando o poder controlador do Estado na profissão docente.
Déc. de 90	- Marcada pelo signo da <i>formação contínua</i> de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com a formação contínua; • Processo gerado na confluência de dinâmicas políticas e sindicais para: <ul style="list-style-type: none"> - assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; - assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. • A política reformadora acentua o fosso entre <i>actores/decisores</i>; • Tutela político-estatal prolonga-se através de uma tutela científico-curricular; • Necessidade de reflectir sobre a formação de professores.

Segundo Nóvoa (1995a), os anos 80 constituíram um período difícil para os professores portugueses, com uma crescente influência de factores de mal-estar profissional. Segundo este A. (1995a), a profissão docente sofre o efeito de dois processos antagónicos⁴: a profissionalização e a proletarização. No caso português, esta situação também se verifica.

Tal como afirma o A. (1995a),

“por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades” (*op. cit.*, p. 24).

⁴ Sobre este assunto, Nóvoa (1995a) cita Mark Ginsburg (1990) afirmando que “a *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.” (*cit. por* Nóvoa, 1995a, pp. 23-24).

É precisamente a este nível que Nóvoa (1995a) afirma a importância da formação de professores na configuração de uma *nova* profissionalidade docente,

“estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (*ibidem*).

Por outras palavras, a formação deve partir do *desenvolvimento profissional* como eixo de referência, na dupla perspectiva do seu *desenvolvimento pessoal* (o professor enquanto indivíduo) e do *desenvolvimento organizacional* (do colectivo docente, da escola).

Em relação ao *desenvolvimento pessoal*, parte-se da pessoa. Ora,

“o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (*op. cit.*, p. 25).

Assim sendo,

“a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (*ibidem*).

É importante assinalar que esta formação não se produz pelo simples acumular de conhecimentos ou de teorias, mas que acentua esta capacidade de reflexão sobre a pessoa, as suas práticas, os seus saberes. Aliás,

“o triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a «sua» vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a «sua» profissão*” (*op. cit.*, p. 26).

Em relação ao *desenvolvimento profissional*, Nóvoa (1995a) afirma que a formação pode estimulá-lo,

“no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (*op. cit.*, p. 27).

Neste sentido, o mesmo A. (1995a) alerta:

“é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (*op. cit.*, p. 28).

Ora, o desenvolvimento profissional não pode estar dissociado do contexto em que o professor actua. Por isso,

“da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. (...) O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (*ibidem*).

Assim sendo, só podemos conceber um desenvolvimento profissional sustentado, se partir das reais necessidades sentidas pelo professor no quotidiano da sua prática pedagógica e no seu próprio contexto formativo. Contudo, se o professor aprende e desenvolve competências, tem, necessariamente, de disponibilizar esse saber ao serviço da própria escola e do meio educativo onde lecciona. A aprendizagem que o professor realiza só assume relevância, se for perspectivada no sentido de satisfazer as necessidades actuais (e mesmo futuras) relacionadas com a prática da sua docência, com os alunos, a escola e o próprio contexto educativo onde se insere.

Quanto ao *desenvolvimento organizacional*, McBride (1989) refere que,

“para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais” (*cit. por* Nóvoa, 1995a, p. 29).

É esta formação que parte das necessidades manifestadas pelos professores, num contexto profissional e organizacional, que importa desenvolver nas instituições de formação, procurando conjugar a procura e a oferta, com reais projectos de mudança, de desenvolvimento e de inovação pedagógica.

2. O Professor Aprende a Ensinar

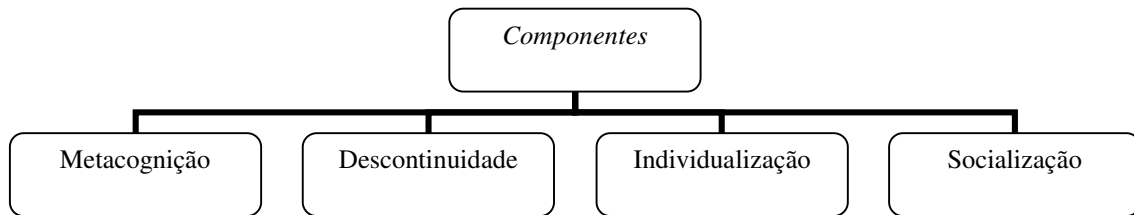
Para além de alguma predisposição mais ou menos assumida, o professor aprende a ensinar⁵. Contudo, esta aprendizagem constitui um fenómeno complexo, onde interferem factores de carácter psicológico, afectivo, pessoal, social e institucional.

Pacheco & Flores (1999) afirmam que,

“o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem” (Pacheco & Flores, 1999, p. 46).

No sentido de caracterizar o processo de aprender a ensinar, os mesmos AA. (1999) apresentam quatro componentes processuais: a metacognição, a descontinuidade, a individualização e a socialização (ver figura 1).

⁵ Pacheco & Flores (1999) defendem que “um professor não nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico, daí que o seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de carácter formal e não formal. Como sublinham Calderhead & Shorrock (1997), «aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjectivamente focalizado, mas as acções dos professores estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar». Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Figura 1 - Componentes envolvidas no processo de aprender a ensinar

No que diz respeito à *metacognição*, Pacheco & Flores (1999) referem que Calderhead (1988) considera o percurso de formação como um processo metacognitivo.

Assim,

“aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático. Por outras palavras, o que o professor conhece sobre si próprio, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto (...) não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para o contexto escolar. No dizer de Webb & Blond (1995), o conhecimento do professor é o resultado de uma relação entre a profissionalização e os saberes contextuais” (*op. cit.*, p. 47).

Assim sendo,

“o professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade” (*ibidem*).

Quanto à *descontinuidade*, verifica-se, sobretudo, no processo de evolução que acompanha a transformação de aluno a professor⁶. Aliás, Pacheco & Flores (1999) afirmam que

“aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta” (*ibidem*).

⁶ Este processo de transformação será analisado posteriormente, no capítulo II. O Estudo do Desenvolvimento dos Professores.

Aprender a ensinar é, ainda, um processo *individualizado*, ou seja, diz respeito e depende de cada professor em particular. Pacheco & Flores (1999) referem que esta individualização é explicada, em grande parte,

“pela teoria cognitivo-desenvolvimentalista (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983) que considera o professor como um aprendente adulto. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento humano é o resultado das mudanças verificadas nas estruturas cognitivas da pessoa” (*op. cit.*, p. 49).

Neste sentido, estas mudanças cognitivas originam diferentes situações⁷. Estes AA. (1999) defendem que

“a individualização do aprender a ensinar explica-se ainda por um processo muito pessoal, pouco problemático, identificando-se o acto de ensino mais como uma questão de personalidade, com a valorização da vocação e intuição do que propriamente como uma questão de treino ou formação” (*ibidem*).

Finalmente, aprender a ensinar é ainda um processo de *socialização*,

“que ocorre a vários níveis, fruto de diversas influências que contribuem para a construção das identidades profissionais (Dubar, 1997)” (*ibidem*).

Aliás, o processo de socialização do professor pode ser analisado em particular, com características específicas para os professores⁸. Só a título de exemplo, Zeichner & Tabachnik (1987) apresentam três tipos de influências no processo de socialização do professor:

“pré-formativas (antes da entrada num curso de formação), formativas (as experiências vividas ao longo da aprendizagem formal numa instituição de formação) e a experiência escolar (o exercício de funções docentes propriamente dito, sobretudo os primeiros anos)” (*op. cit.*, p. 50).

⁷ Segundo Pacheco & Flores (1999), “aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças cognitivas, na medida em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. A prática pedagógica destes professores será mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora. Ao contrário, os professores em baixos níveis de desenvolvimento terão mais dificuldades em resolver problemas, sobretudo no que diz respeito à motivação dos alunos, sugerindo que a responsabilidade de controlar a disciplina na aula devia ser transferida para a administração (Veenman, 1988). Com efeito, o professor também aprende a ensinar mediante um processo de interacção no contexto em que actua, com base numa perspectiva desenvolvimentalista, tal como explicam os modelos contextuais (Pintrich, 1990)” (*op. cit.*, p. 49).

⁸ A este propósito, Pacheco & Flores (1999) citam Lacey (1977), “tornar-se professor é tornar-se criativamente envolvido em tarefas e situações comuns apenas aos professores. Também envolve preocupar-se com constrangimentos particulares, constrangimentos a que outros não se submetem. Estas experiências partilhadas e problemas comuns dão origem a um conjunto comum de interesses, a determinadas maneiras de ver o mundo, de o interpretar e de obter uma visão do mundo, resumindo, uma perspectiva de professor” (*cit. por* Pacheco & Flores, 1999, p. 49).

Por sua vez, Jordell (1987) apresenta um outro modelo de socialização do professor principiante, onde se destacam dois tipos de influências: pessoais e estruturais. Estas influências articulam-se a quatro níveis: pessoal, sala de aula, institucional/escolar e social.

Podemos, ainda, apresentar dois momentos principais nos factores de socialização do professor, segundo Zeichner & Gore (1990):

“a socialização prévia e a socialização em serviço. Na primeira, distinguem factores como a predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicoanalítica e a experiência de aluno. Na segunda focam alguns factores gerais: a educação geral, a especialização académica, a formação recebida e as influências do currículo oculto dos programas de formação; os métodos geralmente utilizados na disciplina e as experiências lectivas do professor” (*op. cit.*, p. 51).

3. A Formação Inicial de Professores

Julgamos pertinente a citação e a transcrição para este trabalho do que podemos entender por *formação de professores*, a propósito dos artigos que integram a *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, por se tratar de matéria fundamental que justifica e contextualiza esta abordagem.

No Capítulo IV (Recursos Humanos) da *LBSE*, a propósito dos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores (art.º 30º), torna-se claro que:

“1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) **Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;**
- b) **Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;**

- c) **Formação flexível** que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) **Formação integrada** quer no plano da **preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;**
- e) **Formação assente em práticas metodológicas afins** das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) **Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;**
- g) **Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação**, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) **Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.**

2. A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito” (*in* Lemos, Jorge & Conceição, José Manuel, 2001, pp. 374-375).

Salientamos alguns termos-chave que procuram sintetizar as ideias principais da formação de professores:

- Inicial (nível superior);
- Contínua;
- Flexível;
- Integrada;
- Ajustada à futura prática pedagógica;
- Atitude crítica e actuante;
- Inovação e investigação;
- Participada.

3.1. Enquadramento Legislativo da Formação Inicial

Em particular, o artº. 31º da *LBSE* regula a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensino básico e secundário⁹.

“1. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.

2. O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.

3. A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

4. O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.

5. A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.

6. A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada.” (*op. cit.*, pp. 375-376)

Pela natureza do estudo realizado no âmbito deste trabalho, a nossa atenção é, sobretudo, vocacionada para a formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico.

⁹ Tal como referem Lemos & Conceição (2001), esta é a redacção dada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

No Capítulo III (Formação) do Estatuto da Carreira Docente, artº 12º são definidas as modalidades *da formação*:

“A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respectivamente, nos artigos 31º, 33º e 35º da Lei de Bases do Sistema Educativo.” (*op. cit.*, p. 408).

O art.º 13º deste diploma refere-se à *formação inicial*:

“1. A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.” (*op. cit.*, pp. 408-409).

O art.º 14º deste diploma contempla a *formação especializada*:

“A formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação a que se refere o número 1 do artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo.” (*op.cit.*, p. 409).

O art.º 15º daquele diploma abrange a *formação contínua*:

“A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilização, nos termos do número 2 do artigo 64º do presente Estatuto.” (*ibidem*).

Finalmente, o art.º 16º do supramencionado diploma refere as *acções de formação contínua*:

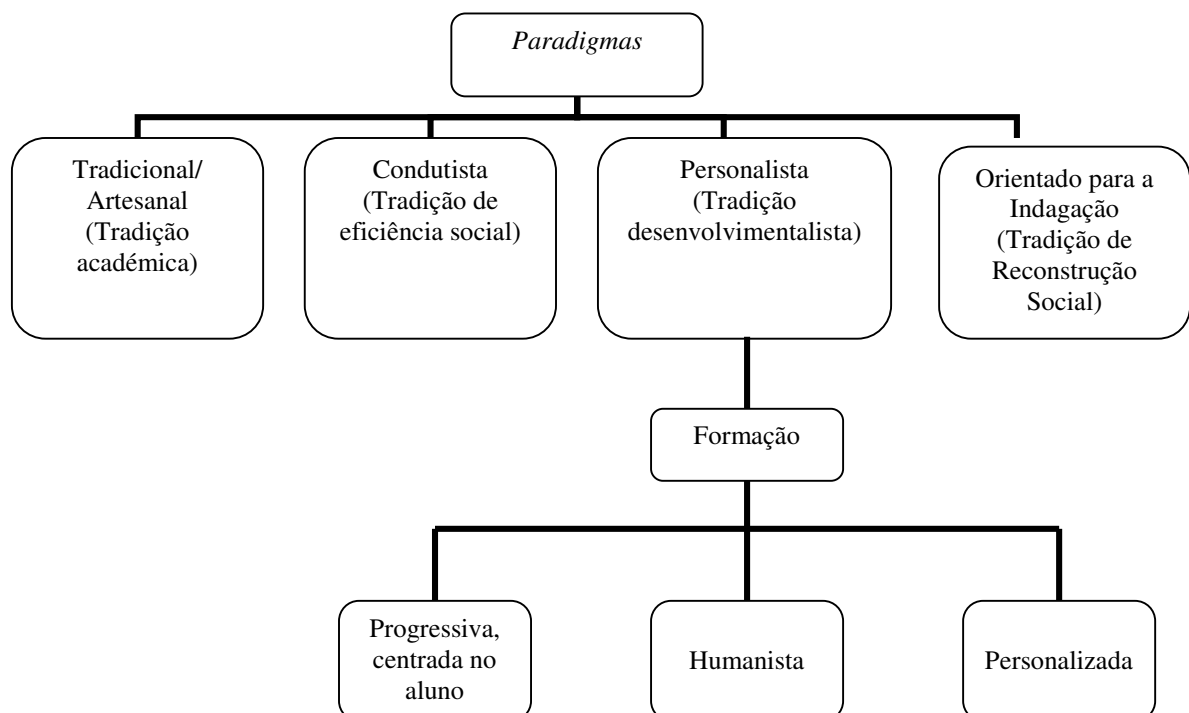
“A formação contínua pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável.” (*ibidem*).

3.2. Paradigmas/Tendências da Formação Inicial

Segundo Pacheco & Flores (1999), Zeichner (1983) apresenta quatro paradigmas na formação inicial: tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação. Posteriormente, Liston & Zeichner (1990; 1993) referem tradições distintas na formação de professores, nos Estados Unidos da América (EUA): acadêmica, de eficiência social, desenvolvimentalista e de reconstrução social. Feiman-Nemser (1990) apontam cinco orientações conceituais: acadêmica, tecnológica, personalista, prática e crítica. Imbérnon (1994) propõe três orientações principais nos *curricula* de formação: perenialista, racional-técnica e prático-reflexiva (Pacheco & Flores, 1999).

Referimos apenas estas tendências, não sendo objectivo deste trabalho analisar cada uma delas de forma exaustiva. Contudo, faremos referência aos paradigmas apresentados por Zeichner (1983) (ver figura 2) e às orientações conceituais de Feiman-Nemser (1990), de modo a sintetizar alguns dos seus princípios fundamentais.

Figura 2 – Paradigmas na Formação Inicial, segundo Zeichner (1983)



Segundo Zeichner (1983), no *paradigma tradicional* (ou tradição académica), “a preocupação está numa formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Como referem Zeichner & Liston (1990), «esta tradição da formação de professores acentua o papel do professor enquanto ‘académico e especialista da matéria escolar’», considerando que a formação pedagógica tem uma «qualidade intelectual supostamente inferior». Na concepção e na prática prevalece uma formação artesanal do professor que faz do aprender a ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício, onde se distinguem os aprendizes (os alunos) e os mestres” (Pacheco & Flores, 1999, p. 58).

Assim sendo,

“uma vez que se aceita que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar – chega-se a professor pela acumulação da experiência, sobretudo através do método do ensaio-erro, e por uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos de ensino” (*op. cit.*, p. 59).

Em relação ao *paradigma condutista/comportamentalista* (ou tradição de eficiência social),

“a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objectivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem. Para esta tendência, que se filia nas correntes condutistas, a eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação. O professor é, portanto, encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas. Nesta lógica, a formação – *training* – é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão” (*ibidem*).

No que diz respeito ao *paradigma personalista* (ou tradição desenvolvimentalista), salienta-se, sobretudo, o desenvolvimento pessoal do formando, pressupondo um currículo formativo mais flexível. Segundo Pacheco & Flores (1999),

“a formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. Como salientam Zeichner & Liston (1990), a ideia de que é a «ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores» constitui a característica principal desta tendência” (*op. cit.*, p. 60).

Esta tradição apresenta ainda três versões: a formação progressiva, centrada no aluno; a formação humanista; a formação personalizada.

Quanto à tendência progressiva,

“tem como critério de formação o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, atitudes criativas e de espírito aberto. De acordo com a concepção humanista (Combs *et al.*, 1979), a formação do professor depende, essencialmente, da natureza de um quadro particular de percepções prévias, correspondendo à autodescoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo e das suas crenças (...). A individualização das situações de formação de um professor, em função das suas necessidades, problemas e preocupações, constitui o aspecto principal da formação personalizada (Fuller & Bown, 1975). Na tradição desenvolvimentalista, o professor é visto como um naturalista (ligado à jardinagem), como um artista e como um investigador, pelo que a sua formação deverá incidir não nos processos técnicos de ensinar mas nos processos que favoreçam a sua introspecção e maturidade” (*op. cit.*, pp. 60-61).

O paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social) constitui uma alternativa aos anteriores e

“parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Convém salientar que esta tendência aglutina vários movimentos, de pendor mais ou menos crítico e interventor, onde a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos. De uma forma geral, os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas. Tal pressuposto implica a consideração de um currículo de formação estático e previamente determinado ao mesmo tempo que se encara a prática como momento importante de aquisição e (re)construção de conhecimento(s). Nesta lógica, o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de consciencialização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional. Nesta perspectiva, surgem as metáforas do professor-investigador e do professor como prático-reflexivo, assumindo um papel mais activo no processo de desenvolvimento curricular” (*op. cit.*, p. 61).

Julgamos oportuno referir aqui as ideias subjacentes ao *paradigma do pensamento do professor*, que fundamentam a perspectiva de Zabalza (1998).

Pacheco (1995) refere que

“a investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo interesse e preocupação reside na identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este actua. A complexidade das tarefas em que se envolve obrigam-no a processar informação e a tomar decisões tornando-o num profissional activo.

As duas dimensões da cognição são o processamento de informação e a tomada de decisões, no que constituem duas fases de um mesmo processo. O modelo de processamento de informação concebe o homem como um processador activo de informação. A mente é um sistema de processamento e os processos mentais são realizados em sistemas físicos, nomeadamente o sistema nervoso e o cérebro. O ensino caracteriza-se, à luz deste modelo, como um processamento clínico de informação, comparando-se o professor a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas.

O modelo de tomada de decisões, embora concebendo o homem como processador activo de informação, reforça a interacção mente/acção. Difere do anterior no sentido em que não pretende averiguar como o professor perante uma situação concreta a define, e como essa definição afectaria a sua conduta, mas saber como decide, o que é capaz de fazer.

Deste modo, o professor caracterizar-se-á como alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das acções nos alunos” (Pacheco, 1995, p. 49).

Segundo o paradigma do pensamento do professor e na opinião de Zabalza (1994), existem três pressupostos básicos:

- a) os professores são profissionais racionais;
- b) a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.);
- c) os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da acção docente.

Zabalza (1994) afirma que o primeiro pressuposto baseia-se na ideia básica de que os professores constroem a sua acção e fazem-no de forma reflexiva, ou seja, não são autómatos.

Outra ideia básica é a do profissionalismo dos professores. Zabalza (1994) escreve:

“não basta que pensem, mas também que o façam como profissionais das actuações que executam. Profissional é aquele *que sabe o que faz e por que o faz* e, além disso, está *empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*” (Zabalza, 1994, p. 31).

A propósito do segundo pressuposto, afirma o A. (1994) que

“é um facto assente que toda a conduta expressa ou observável está organizada ou é dirigida pelas operações cognitivas dos professores (Lowyck, 1986). Obviamente que é só desta perspectiva que faz sentido estudar os pensamentos dos professores: no entendimento de que guiam e orientam a sua conduta, de que permitem prevê-la e entendê-la” (*ibidem*).

Julgamos pertinente referir a abordagem de Januário (1996). Segundo este A. (1996) e baseando-se no modelo de pensamento e acção do professor de Clark & Peterson (1986), é possível distinguir:

“duas grandes áreas de investigação didáctica relativamente ao ensino: os **processos de pensamento** do professor e os **comportamentos e os efeitos** observáveis na sala de aula. Os processos de pensamento do professor respeitam às cognições e às tomadas de decisão, querendo significar que muito do que o professor faz depende da forma como concebe, como pensa e como decide. Clark & Peterson (1986) consideram três grandes categorias de processos de pensamento dos professores:

- a) **as teorias implícitas, concepções e crenças**, representando as proposições e convicções que os professores defendem, bem como as imagens e os valores que estes transportam para a actividade docente (representando proposições mais gerais como teorias pedagógicas perfilhadas, as representações de sucesso educativo, o conhecimento sobre o conteúdo de ensino, etc.); estas representações são parte integrante do seu repertório pedagógico-didáctico;
- b) **o planeamento do professor** – os pensamentos e as decisões pré e pós-interactivas, relativos à organização, estrutura e avaliação do processo ensino-aprendizagem (p. ex., as decisões didácticas sobre organização da classe, o diagnóstico das capacidades dos alunos ou as alternativas didácticas tomadas);
- c) **os pensamentos e decisões interactivas**, durante a interacção na sala de aula, constituindo os processos mentais que originam as decisões imediatas, reclamadas pelas situações pedagógicas concretas” (Januário, 1996, p. 27).

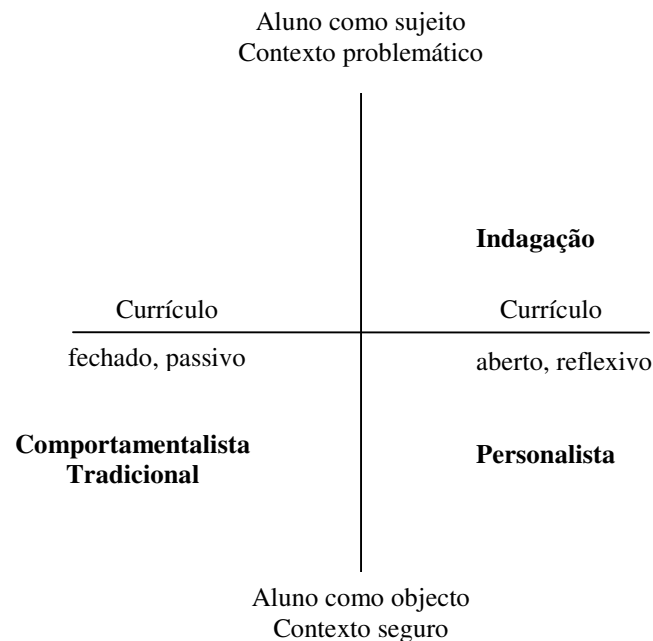
Em relação ao terceiro pressuposto apresentado por Zabalza (1994), o A. (1994) refere que os dois pressupostos anteriores conduzem a determinadas condições metodológicas e que apesar de se poder estudar o pensamento do professor a partir de outras perspectivas, estas têm sido características deste. Assim, estas condições são as seguintes:

1. Entender a conduta explícita dos professores implica ter acesso ao campo de referências cognitivas e significados desde o momento em que o professor a realizou, exige, portanto, conhecer quais são os pensamentos do professor relacionados com a dita acção.
2. Entender o professor como profissional racional, que sabe o que faz e que faz as coisas porque «pensa» a sua acção, pressupõe que ele, melhor que ninguém, nos pode esclarecer o porquê das suas acções. Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz.
3. E visto que se aceita a «racionalidade» da actuação do professor e a sua capacidade profissional, parece congruente estruturar de maneira diversa o próprio processo da investigação, incorporando no seu desenvolvimento o próprio professor como investigador. E isso não só porque nos interessa «tê-lo do nosso lado» para que seja sincero e explícito ao contar os seus pensamentos, mas também porque assim varia realmente o seu *status* e o do

investigador em relação aos modelos convencionais e varia a consideração que se faz do papel que ambos desempenham na investigação” (Zabalza, 1994, p. 34).

Pacheco & Flores (1999) apresentam uma figura-síntese¹⁰ (ver figura 3) que relaciona os quatro paradigmas apresentados por Zeichner (1983), atendendo às dimensões aluno/contexto e currículo.

Figura 3 - Paradigmas de formação de professores



Fonte: Pacheco & Flores, 1999, p. 62.

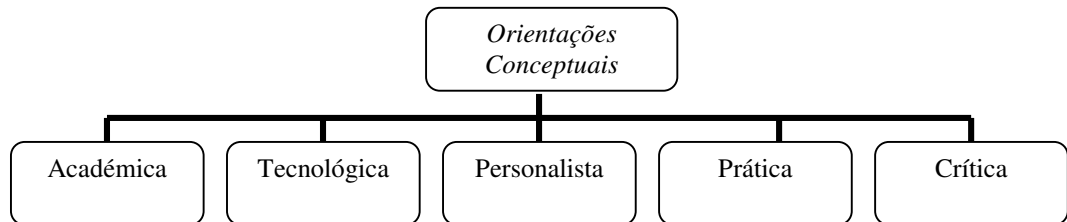
Pacheco & Flores (1999) afirmam que:

“na dimensão aluno/contexto, os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, não discutindo os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o aluno como objecto de formação. Por seu turno, o paradigma de indagação é institucionalmente crítico, porque problematiza o contexto de formação e valoriza o aluno como sujeito da sua formação. Quanto à dimensão «currículo», enquanto os paradigmas comportamentalista e tradicional apresentam um currículo com uma estrutura predeterminada, os paradigmas de indagação e personalista caracterizam-se pela existência de um currículo aberto com potencialidades de se construir em função das características do sujeito a formar” (Pacheco & Flores, 1999, p. 62-63).

¹⁰ Adaptado de Zeichner (1983) e Estrela (1991) (Pacheco & Flores, 1999, p. 62).

Anteriormente, já referimos as orientações conceituais apresentadas por Feiman-Nemser (1990) e visíveis na figura 4.

Figura 4 - Orientações Conceituais, segundo Feiman-Nemser (1990)



Citamos, agora, a síntese que Pacheco & Flores (1999) realizam sobre estas orientações.

“A orientação **acadêmica** assenta numa visão do ensino como meio de conhecimentos, reservando-se para o professor a função de os transmitir ao aluno que é encarado de uma forma passiva. Neste sentido, o domínio dos conteúdos a ensinar constitui o elemento estruturante da formação, prevalecendo a imagem do professor como especialista.

Aprender a ensinar como processo aquisitivo de destrezas básicas para o exercício da profissão, decorrentes do estudo científico sobre o ensino, constitui a característica marcante da orientação **tecnológica**. A formação visa o treino de competências bem delimitadas, traduzidas em condutas formais, valorizando-se a imagem do professor como técnico.

Por sua vez, a orientação **prática** enfatiza sobretudo a experiência como fonte de conhecimento e, portanto, como meio fundamental para aprender a ensinar. Nesta lógica, o processo formativo decorre da observação e do contacto directo com a prática profissional, encarando-se o professor como um prático. Pérez-Gómez (1992) distingue nesta orientação duas abordagens sobre a prática: a tradicional e a reflexiva. No primeiro caso, a formação de professores reflecte um processo de aprendizagem do «ofício» de ensino através da tentativa-erro. Na segunda perspectiva, a componente reflexiva constitui o eixo central do processo de formação, que implica um exame crítico da acção. Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993) são os autores mais destacados desta tendência.

Para a orientação **personalista**, a formação centra-se no desenvolvimento pessoal do professor com vista a uma maturidade psicológica que lhe permita enfrentar as situações de ensino e resolvê-las adequadamente. Deste modo, aprender a ensinar encerra um processo de aprendizagem individual, valorizando-se o professor como pessoa.

Finalmente, a orientação **crítica**, que se associa à teoria crítica do currículo, incide fundamentalmente na componente reflexiva, com um forte pendôr crítico, e entende a formação como estratégia para promover uma sociedade mais justa e democrática. O professor

é visto como um crítico que assume um papel activo inalienável, assente na reflexão.” (*op. cit.*, pp. 63-64).

Para além destas tendências, outras teorias têm influenciado a formação inicial, como por exemplo, a teoria da eficácia docente¹¹, a teoria crítica da indagação reflexiva¹², as teorias psicológicas da aprendizagem¹³.

3.3. Modelos de Formação Inicial

A formação inicial de professores tem evoluído mediante a influência de vários modelos de formação. Já anteriormente, a propósito do ponto *1. Contexto histórico da Formação de Professores*, aludimos a alguns destes dados.

Raposo (1995) elabora uma reflexão sobre os modelos de formação inicial de professores que vigoraram no sistema de ensino do nosso País no século XX. É com base nesta abordagem que, de forma muito sucinta, elaborámos os seguintes quadros (quadros 3, 3.1., 3.2. e 3.3.) (Raposo, 1995, pp. 279-289).

¹¹ Segundo Pacheco & Flores (1999), “a ideia de eficácia foi a que primeiramente dominou na formação de professores. Cultivou-se e perseguiu-se com afincos e rigor o professor eficaz, formado na base do treino e domínio de competências” (*op. cit.*, 1999, p. 64).

¹² No entender de Pacheco & Flores (1999), “na formação de professores, a teoria crítica da indagação reflexiva é a expressão dos paradigmas de investigação didáctica marcados por uma abordagem qualitativa. A formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão.” (*op. cit.*, 1999, p. 65).

¹³ De acordo com Pacheco & Flores (1999), “as teorias psicológicas de aprendizagem sempre tiveram uma influência decisiva na formação de professores, sobretudo na delimitação conceptual da aprendizagem profissional. Assim, de acordo com a teoria cognitiva, o professor é visto como um profissional reflexivo e racional que processa informação e toma decisões; para a teoria de construtos, o professor é encarado como um construtivista que sucessivamente reconstrói e modifica, pela acção, os seus construtos pessoais; segundo a teoria desenvolvimentalista, o professor é um profissional que aprende de acordo com uma sequência hierarquizada de estádios, dos mais simples aos mais complexos.” (*ibidem*).

Quadro 3 - Modelos de Formação Inicial de Professores

<i>Modelos</i>	<i>Criação</i>	<i>Acontecimento</i>
- modelo de formação de professores do ensino secundário	- instituído em 1930 ¹⁴ ; - Decreto nº 18 973;	- criação das Secções de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa.
- modelo do Ramo Educacional	- estabelecido pela reforma das Faculdades de Ciências de 1971; - Decreto-Lei nº 443/71, de 21 de Outubro;	- introdução do ramo de formação educacional a par do de especialização científica nas Faculdades de Ciências.
- modelo de licenciaturas em ensino	- instituído em Outubro de 1978.	- criação das licenciaturas em ensino: • nas Universidades do Minho e de Aveiro; • nos Institutos Universitários ¹⁵ dos Açores e de Évora.

Quadro 3.1. – Modelo de Formação de professores do ensino secundário

Modelo de formação de professores do ensino secundário	
<i>Principais características</i>	<i>Principais Críticas</i>
<p>- permitiu a formação psicopedagógica de professores “para o ingresso no estágio e posterior exercício de funções docentes”;</p> <p>- estas Secções deram “origem a centros de ensino e de investigação na área da Psicologia e na das Ciências da Educação, tendo estado na base, nomeadamente, na Universidade de Coimbra, da criação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação”.</p> <p>- vantagem: posição de equilíbrio entre a relação componente psicológico¹⁶- componente pedagógico¹⁷;</p>	<p>-“ausência de coordenação entre a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico, além da inexistência de disciplinas de Metodologias do Ensino”;</p> <p>- “desfasamento temporal (...) entre a frequência da licenciatura (normalmente das Faculdades de Letras e de Ciências) a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e a realização do estágio impedia a indispensável articulação entre a formação científica específica, a formação psicopedagógica e o estágio”.</p>

¹⁴ Segundo Raposo (2019), “a tipologia de formação de professores instituída pela reforma de 1930 apresentava um carácter dicotómico, já que distribuía por várias instituições os componentes ou vertentes de uma formação psicopedagógica inicial:

- a cultura pedagógica foi confiada à Universidade;

- a prática pedagógica foi remetida para as escolas a que o futuro professor se destinava, sem qualquer intervenção da Universidade, posição completamente inaceitável, quer com base no mais elementar bom senso pedagógico, quer em termos de eficácia do processo de formação.

O sistema de formação de professores vigente até 1974 comportava, como ponto altamente positivo, a fundamentação teórica do acto educativo, nas suas vertentes cultur-histórica, psicológica e pedagógica, em consonância, aliás, com o papel exercido pela teoria na preparação para o exercício de uma actividade prática e com a sensibilização à problemática do ensino” (Raposo, 2019, p. 280).

¹⁵ Actualmente as Universidades dos Açores e de Évora, respectivamente.

¹⁶ Segundo Raposo (2019), “no quadro do modelo de 1930, a formação psicológica era assegurada pelas disciplinas de Psicologia Geral (designada, depois da reforma das Faculdades de Letras de 1957, por Introdução à Psicologia) e de Psicologia Escolar e Medidas Mentais” (*op. cit.*, p. 281).

¹⁷ Segundo o mesmo A. (2019), o componente pedagógico foi “desenvolvido pelas disciplinas de Pedagogia e Didáctica e de História da Educação” (*ibidem*).

Quadro 3.2. – Modelo de Formação do Ramo Educacional

Modelo do Ramo Educacional¹⁸	
<i>Principais características</i>	<i>Principais Críticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - inclui a formação na área de exercício de docência, a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico durante a licenciatura (de 5 anos); - vantagens: <ul style="list-style-type: none"> - “integração dos componentes essenciais de formação de professores – área de exercício de docência, área psicopedagógica (teórica) e prática pedagógica; - articulação Teoria/Prática e preparação para a progressiva inserção na vida profissional devido à realização do estágio com supervisão conjunta de professores universitários e de professores dos ensinos preparatório e secundário; - inclusão de disciplinas de Metodologia na formação psicopedagógica” - tentativa de colaboração entre os ensinos superior e secundário; - reestruturação deste sistema, pelo Despacho Normativo nº 323/80, de 5 de Setembro – algumas inovações: <ul style="list-style-type: none"> - a introdução do sistema de unidades de crédito; - a possibilidade de inscrição nas disciplinas de cariz pedagógico a partir do 4º e 5º semestres curriculares; - a maior variedade de disciplinas psicopedagógicas (com possibilidade de reagrupamento). 	<ul style="list-style-type: none"> - não destinar uma intervenção assumida dos docentes da área de Ciências da Educação na supervisão do estágio pedagógico; - não facilitar que os estudantes dos Ramos Educacionais realizem acções de observação nas escolas, antes de ingressarem no estágio.

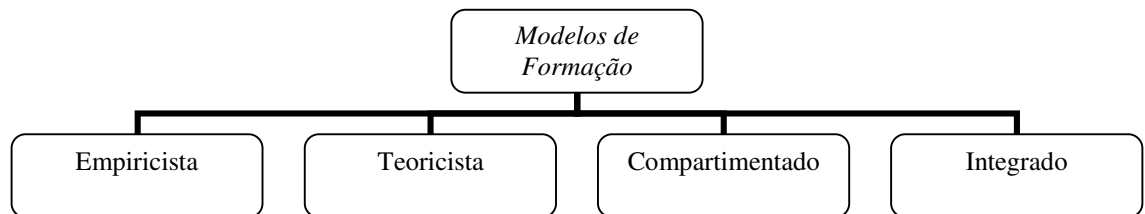
Quadro 3.3. – Modelo de formação de licenciaturas em ensino

Modelo de formação de licenciaturas em ensino	
<i>Principais características</i>	<i>Principais Críticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - “semelhanças «de natureza conceptual, estrutural e funcional» (GEP, 1986) com o modelo do Ramo Educacional das Faculdades de Ciências; - aspectos distintivos: <ul style="list-style-type: none"> - “a presença do «princípio da regionalização, ..., na medida em que a Universidade pode propor novos cursos ou a introdução de alterações curriculares nos cursos existentes, em áreas decorrentes das realidades e necessidades regionais» (GEP, 1986)”; - “estabeleceu «a integração das áreas disciplinares científica específica e psicopedagógica, logo a partir do início do curso» (GEP, 1986)”; - intenção profissionalizante na formação de professores; - inserção do componente psicopedagógico nos primeiros anos de frequência universitária; - constituição de Departamentos de Ciências da Educação (investigação educacional e análise das práticas de formação de professores). 	<ul style="list-style-type: none"> - em alguns casos, diminuir o peso da formação científica específica; - em alguns casos, orientar “o ensino exclusivamente para formar professores, e não, como se verifica com o sistema de formação do Ramo Educacional, para a especialização científica”.

¹⁸ Nas palavras de Raposo (1995), este modelo constituiu uma “inovação pedagógica importante, e representou, por parte daquelas Faculdades [de Ciências], um papel decididamente interventor na formação de professores. As Faculdades de Ciências não deixaram de prosseguir objectivos de investigação científica – fundamental e aplicada – correspondentes à sua vocação e aos seus objectivos, mas investiram, também, numa área que correspondia – e corresponde – a acentuada procura de alunos nas últimas décadas” (*op. cit.*, pp. 281-282).

Formosinho (1987) apresenta quatro modelos de formação: empiricista, teoricista, compartimentado (ou sequencial¹⁹) e integrado. Optámos por elaborar vários quadros a partir da síntese²⁰ apresentada por Damião (1997), abordando este assunto e inicialmente patentes na figura 5.

Figura 5 - Modelos de Formação, segundo Formosinho (1987)



4. A Formação Contínua de Professores

Se a formação inicial corresponde à base da aquisição de conhecimentos, teorias, práticas metodológicas, ao afirmar ou descobrir de vocações para o ensino, a formação contínua corresponderá ao alimentar dessa descoberta e aprendizagem, a essa busca incessante de actualização e aperfeiçoamento, se quisermos, a um constante desenvolvimento. Trata-se, assim, de um desenvolvimento enquadrado no desenvolvimento profissional, que, como já vimos, mergulha as suas raízes na complexidade do próprio desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

¹⁹ Sequencial, segundo a classificação de Campos (1995).

²⁰ Damião (1997) esclarece que “a presente síntese foi realizada a partir do texto: *Quatro modelos ideais de formação de professores*, de J. Formosinho, 1987, 82-105. Para se perceber a classificação apresentada, é preciso, segundo o autor, clarificar o conceito de «tipo ideal». Assim, esclarece que foi criado por Max Weber no estudo das realidades sociais e que a sua utilização neste contexto significa que os quatro modelos ideais de formação apresentados devem entender-se em sentido estilizado, isto é, enquanto tipificações abstractas da realidade. Deste modo, raramente se encontrarão práticas de formação que se conformem inteiramente com as características aqui descritas, mas antes práticas de formação que predominante ou tendencialmente se aproximam de um ou outro modelo ideal” (Damião, 1997, p. 110).

4.1. Enquadramento Legislativo da Formação Contínua

No Capítulo IV (Recursos Humanos) da *LBSE*, o art.º 35º contextualiza a Formação Contínua.

- “1. **A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.**
2. **A formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.**
3. **A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.**
4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos” (*in* Lemos, Jorge & Conceição, José Manuel, 2001, p. 377)

A propósito do art.º 36º (Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação), podemos destacar o ponto 2:

“(…) 2. A **progressão na carreira deve estar ligada à avaliação** de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (*ibidem*).

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente²¹, Capítulo II (Direitos e Deveres), art.º 4º - Direitos profissionais:

- “1. São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto.
2. São direitos profissionais específicos do pessoal docente:
 - a) Direito de participação no processo educativo;
 - b) **Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;**
 - c) Direito ao apoio técnico, material e documental;

- d) Direito à segurança na actividade profissional;
- e) Direito à negociação colectiva” (*op. cit.*, pp. 404-405).

Destaquemos do art.º 4º, a al. b), que é desenvolvida no art.º 6º do Estatuto da Carreira Docente:

“1. O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:

a) **Pelo acesso a acções de formação contínua regulares**, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;

b) **Pelo apoio à autoformação dos docentes**, de acordo com os respectivos planos individuais de formação.

2. Para efeitos do disposto no número anterior, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira” (*op. cit.*, pp. 405-406).

Se falamos de direitos, devemos também referir alguns deveres profissionais.

Assim, no art. 10º, als. j) e l):

“(…) 2. Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente: (...)

j) **Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;**

l) Empenhar-se nas e concluir as acções de formação em que participar; (...)” (*op. cit.*, p. 407).

4.1.1. O Regime Jurídico da Formação Contínua

No sentido de enquadrar a problemática da formação contínua, decidimos transcrever alguns artigos do regime jurídico da formação contínua²¹ (*Capítulo I - Princípios gerais*).

²¹ Aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.

²² Versão consolidada do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação, pela Lei nº 60/93 de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, e com as alterações introduzidas pelo presente diploma (consultado em www.prof2000.pt/users/cfppa/legis/rjfc.html).

“Artigo 2.º-Âmbito de aplicação

1-O presente diploma aplica-se:

- a) Aos **docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efectivo de funções** em estabelecimento de educação ou de ensino público;
- b) Aos docentes profissionalizados que exerçam funções nas áreas da educação escolar especial e extra-escolar; (...)

Artigo 3.º-Objectivos

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) **A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos**, nas vertentes teórica e prática;
- b) **O aperfeiçoamento das competências profissionais** dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) **O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional**;
- d) **A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas** e dos respectivos projectos educativos;
- e) **O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos** em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) **O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações**.

Artigo 4.º-Princípios

A formação contínua assenta nos seguintes **princípios**:

- a) **Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação**;
- b) **Autonomia científico - pedagógica na concepção e execução de modelos de formação**;
- c) **Progressividade das acções de formação**;
- d) **Adequação às necessidades do sistema educativo**;
- e) **Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua**;
- l) **Cooperação institucional**, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
- g) **Associação entre escolas**, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;
- h) **Valorização da comunidade educativa**;
- i) **Associativismo docente**, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Artigo 5.º-Efeitos

1-As **acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente**.

2-As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira.” (ver nota de rodapé 22).

Destacámos alguns tópicos que julgamos pertinentes, nomeadamente ao nível dos objectivos e princípios da formação contínua. Esta opção deve-se à necessidade de enfatizar conceitos, ideias que trespassam todo este trabalho, uma vez que giram em torno do conceito de DPPr.

4.1.1.1. Acções de Formação Contínua

No sentido de esclarecer melhor este processo de formação contínua, consideramos relevante transcrever, ainda, algumas das áreas e modalidades de formação (*Capítulo II - Acções de formação contínua, Secção I - Áreas e modalidades*).

“Artigo 6.º-Áreas de formação

As **acções de formação contínua incidem**, nomeadamente, sobre:

- a) **Ciências de especialidade** que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- b) **Ciências da educação**;
- c) **Prática e investigação pedagógica e didáctica** nos diferentes domínios da docência;
- d) **Formação pessoal, deontológica e socio-cultural**.

Artigo 7.º-Modalidades de acções de formação contínua

1-As acções de formação contínua revestem as seguintes **modalidades**:

- a) **Cursos de formação**;
- b) **Módulos de formação**;
- c) Frequência de **disciplinas singulares em instituições de ensino superior**;
- d) **Seminários**;
- e) **Oficinas de formação**;
- f) **Estágios**;
- g) **Projectos**;
- h) **Círculos de estudos**.

2-Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo órgão de gestão e administração, ouvido o órgão de coordenação pedagógica.” (ver nota de rodapé 22).

4.1.1.2. Entidades Formadoras

Devemos também salientar as entidades formadoras responsáveis (*Capítulo III - Entidades formadoras, Secção I*).

“Artigo 15.º-Entidades formadoras

1-São entidades formadoras:

a) As instituições de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade;

b) Os centros de formação das associações de escolas;

c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

2-Os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.

3-As entidades formadoras podem revestir natureza pública, particular e cooperativa.

4-Podem ser criados centros de formação de natureza mista envolvendo entidades formadoras públicas e não públicas.

5-As entidades formadoras podem solicitar a colaboração de outras entidades, em termos a definir pelo Conselho Científico - Pedagógico de Formação Contínua.

6-Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, serão definidas as condições em que o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.” (ver nota de rodapé 22).

4.1.1.2.1. Instituições de Ensino Superior

Em particular, referimos as instituições de ensino superior (*Secção II - Instituições de ensino superior*).

“Artigo 16.º-Instituições de ensino superior

As instituições de ensino superior podem realizar acções de formação contínua, quer por iniciativa própria, quer mediante a celebração de protocolos, contratos - programa e contratos de formação, nos termos previstos no presente diploma.

Artigo 17.º-Participação das instituições de ensino superior

1-Enquanto entidades de formação inicial de professores, compete às instituições de ensino superior elaborar programas de formação de formadores.

2-As instituições de ensino superior podem prestar consultadoria científica e metodológica aos centros de formação, nomeadamente na identificação de necessidades, na elaboração de planos e na concepção e desenvolvimento de projectos.” (ver nota de rodapé 22).

4.1.1.2.2. Centros de Formação de Associações de Escolas

São ainda entidades formadoras, os centros de formação de associações de escolas
(*Secção III - Centros de formação das associações de escolas*).

“Artigo 18.º-Constituição

1-Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.

2-Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.

3-Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação. (...)

Artigo 19.º - Objectivos

São **objectivos dos centros de formação**:

- a) **Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;**
- b) **Promover a identificação das necessidades de formação;**
- c) **Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores;**
- d) **Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;**
- e) **Adequar a oferta à procura de formação.**

Artigo 20.º-Competências

Aos centros de formação compete:

- a) **Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respectivas prioridades;**
- b) **Promover as acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas;**
- c) **Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;**
- d) **Coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;**
- e) **Promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;**
- f) **Criar e gerir centros de recursos.**

Artigo 21.º-Autonomia

1-Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.

2-Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico - Pedagógico de Formação Contínua.

Artigo 22º-Sede e designação

1-O centro de formação tem sede numa das escolas associadas.

2-O centro de formação adoptará designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.” (ver nota de rodapé 22).

4.1.1.2.3. Centros de Formação das Associações Profissionais ou Científicas

Entendemos, ainda, mencionar os centros de formação das associações profissionais ou científicas (*Secção IV - Centros de formação das associações profissionais ou científicas*).

“Artigo 28.º-Centros de formação das associações profissionais ou científicas

1-**As associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos**, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores **podem criar centros de formação**.

2-Os centros a que se refere o número anterior têm como órgãos de direcção e gestão a comissão pedagógica e o director, sendo-lhes aplicável, com as devidas adaptações, o disposto nos artigos 25.º e 27.º do presente diploma.

3-Aos centros de formação das associações profissionais ou científicas é aplicável o disposto no artigo 21.º do presente diploma.” (ver nota de rodapé 22).

4.1.1.3. Direitos e Deveres dos Formandos

É fundamental abordar aqui a questão dos direitos e deveres dos professores, enquanto formandos (*Capítulo V – Formandos*).

Deve ser o próprio professor responsável por delinear o seu projecto de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, em articulação com os interesses da escola e da comunidade educativa em que está inserido.

Contudo, é imprescindível que as oportunidades de formação promovidas pelas entidades formadoras que acabámos de referir sejam capazes de definir as áreas prioritárias dessa formação, de acordo com as necessidades manifestadas pelos professores, descobrindo, inclusivamente, novas áreas de interesse para os docentes.

“Artigo 33.º-Direitos dos formandos

O docente, enquanto formando, tem o direito de:

- a) **Escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal**, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
- b) **Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola** a que pertence;
- c) **Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos;**
- d) **Contabilizar créditos das acções de formação** em que participe;
- e) **Beneficiar**, nos termos da legislação em vigor, de **dispensas da actividade lectiva para efeitos da frequência de acções de formação contínua;**
- f) **Frequentar, gratuitamente, as acções de formação obrigatória.**

Artigo 34.º-Deveres dos formandos

O docente, enquanto formando, tem o dever de:

- a) Participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- b) Custear as acções de formação contínua de carácter não obrigatório.” (ver nota de rodapé 22).

4.2. Paradigmas de Formação na Formação Contínua

Tal como apresentámos vários modelos que influenciaram a formação inicial, julgamos pertinente explicitar, de forma sucinta e sob a forma de quadro (quadro 4), os paradigmas que, segundo Eraut (1987) marcaram a formação contínua.

Quadro 4 - Paradigmas de formação, segundo Eraut (1987)²³

<i>Paradigmas</i>	<i>Características</i>
<i>Da Deficiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Um professor apresenta lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas. - A formação contínua surge, assim, como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores. - A determinação de áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.”
<i>Do Crescimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “A formação contínua do professor [situa-se] numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. - Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel activo no seu processo de formação.”
<i>Da Mudança</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.”
<i>De Solução de Problemas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os actores que mais directamente intervêm nas situações educativas reais.”

Ribeiro (1989) realiza uma análise comparativa sobre estes quatro paradigmas, afirmando o seguinte:

²³ Quadro elaborado com base na síntese de Pacheco & Flores (1999), pp. 129-130.

- “a) Em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiências, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola;
- b) a diferença entre eles reside em que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do paradigma da deficiência, ao passo que, na outra perspectiva, ela é interna;
- c) em termos de finalidade da formação, os paradigmas baseados no crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola;
- d) a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação.” (*cit. por Pacheco & Flores, 1999, p. 130*).

Da mesma forma, Ferry (1987) propõe três modelos principais para enquadrar a formação de professores, cujos referentes são: o tipo de processo, a dinâmica formativa e o seu modo de eficiência.

Uma vez mais, apresentamos estas ideias, sob a forma de quadro (quadro 5).

Quadro 5 – Modelos de formação, segundo Ferry (1987)²⁴

<i>Modelos</i>	<i>Características</i>
<i>Centrado nas Aquisições</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Formar (...) implica adquirir (ou aperfeiçoar) determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência. - Deste modo, o processo de formação organiza-se em função de resultados a obter, obedecendo a uma lógica racional. - Trata-se de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objectivos, predeterminados por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática. - Neste sentido, encara-se o formando como objecto de formação²⁵.”
<i>Centrado no Processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “A formação é conceptualizada de modo mais flexível incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo. - Por conseguinte, o formando é visto como um agente da sua própria formação, realçando-se o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende. - Daí a ênfase ser colocada no processo e não nos resultados da formação.”
<i>Centrado na Situação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “O objectivo da formação consiste em saber analisar e interrogar-se sobre a realidade, pelo que a prática assume uma importância crucial no processo formativo. - Deste modo, o formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático. - Nesta perspectiva, o formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai actuar constituem estratégias importantes.”

²⁴ Quadro elaborado com base na síntese de Pacheco & Flores (1999), (*op. cit.*, pp. 130-131).

²⁵ O sublinhado é nosso.

Ainda numa outra perspectiva, Adamczewski (1996) concebe a formação como: “informação (onde prevalece o ter, o saber e o receber), como prática (predominando o fazer e o agir), como desenvolvimento (valorizando-se o ser, o aprender e o existir), como comunicação (realçando-se o cooperar, o partilhar e o confrontar) e como transformação (prevalecendo o conceber, o deliberar e o decidir)” (*op. cit.*, p. 131).

A formação contínua no nosso País²⁶ deve ser perspectivada segundo três critérios (pessoal, profissional e organizacional), que correspondem a necessidades concretas, conforme revela o quadro 6.

Quadro 6 - Três critérios que perspectivam a formação contínua²⁷

Crítérios		
<i>Pessoal</i>	<i>Profissional</i>	<i>Organizacional</i>
- necessidades de autodesenvolvimento; acção de desenvolvimento psicológico de adultos, procurando alcançar níveis de autoconhecimento mais elaborados e proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade;	- necessidades profissionais: • individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular); • grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum);	- necessidades contextuais da escola; - necessidades que reflectem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas; - necessidades que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral; - necessidades formativas como forma de resposta à desactualização da formação inicial.

Segundo Pacheco & Flores (1999), conforme estas necessidades sejam valorizadas, teremos diferentes modelos de formação contínua de professores: *administrativo, individual e de colaboração social*.

Ora, estes modelos apresentam diversas características. Nos quadros²⁸ seguintes (quadros 7 a 9), procuramos sintetizar algumas dessas particularidades.

²⁶ De acordo com Pacheco & Flores (1999), segundo “o ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário, em Portugal, a formação contínua tem como finalidades principais: adquirir novas competências; incentivar a inovação educacional por parte dos professores; e melhorar a competência docente.” (*op. cit.*, p. 132). (ver Capítulo I, ponto 4.1.1. *O Regime Jurídico da Formação Contínua*).

²⁷ Quadro elaborado com base na síntese de Pacheco & Flores (*ibidem*).

²⁸ Quadros elaborados com base na síntese de Pacheco & Flores (1999), (*op. cit.*, pp. 133-134).

Quadro 7 – Modelo Administrativo

		<i>Características</i>	<i>Críticas</i>
Modelo	<i>Administrativo (ou transmissivo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação planificada e realizada pelas instituições de formação do ensino superior e pelos serviços regionais e/ou centrais do Ministério da Educação (estratégia formativa de curta duração: seminários, conferências, cursos, <i>workshops</i>); - Ênfase das necessidades organizacionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Reflecte uma formação fragmentada, que não corresponde a necessidades concretas dos professores e não incide directamente na prática lectiva, uma formação colectiva em que o professor é um receptor passivo e uma formação de cariz administrativo, onde a presença do professor é mais importante que a sua participação.” - Enquadra-se numa “lógica de desenvolvimento do sistema educativo que tem por finalidade preparar os professores para as mudanças desejadas ou para a inovação perspectivada tecnologicamente”; - “Este tipo de formação tem servido, <i>grosso modo</i>, para a actualização dos professores no âmbito das ciências da especialidade e das ciências da educação.”

Quadro 8 – Modelo Individual

		<i>Características</i>	<i>Críticas</i>
Modelo	<i>Individual</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação perspectivada num sentido duplo: <ul style="list-style-type: none"> • autoformação (cada professor é o sujeito e objecto de formação); • heteroformação (um grupo de professores elabora projectos formativos, dinamizados por um formador/animador – também professor); - Ênfase nas necessidades individuais dos professores (identificadas como verdadeiramente suas, susceptíveis de um processo formativo que possa conduzir a significativas mudanças ao nível da prática lectiva); 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores;

Quadro 9 – Modelo de Colaboração Social

	<i>Características</i>	<i>Críticas</i>
Modelo	<p><i>De Colaboração Social (ou de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior ou de aprendizagem cooperativa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resulta da interacção dos modelos administrativo e individual; - A formação é “uma arena social, com muitos actores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação”; - “De entre os vários actores envolvidos, destacam-se os professores a quem se reconhece uma participação directa e uma co-responsabilidade pelo processo formativo; as instituições de ensino superior que têm a legitimidade conceptual e metodológica para organizar a formação centrada na escola e os serviços centrais e/ou regionais do Ministério que assumem a responsabilidade política de determinar os critérios e parâmetros globais de formação contínua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua enquadra-se numa lógica do desenvolvimento profissional do professor, de acordo com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos;

Assim sendo, a formação contínua deverá resultar de um esforço conjunto, no sentido de articular num projecto contextualizado e válido, quer as necessidades individuais e profissionais dos professores, quer as necessidades do próprio sistema educativo.

Pacheco & Flores (1999) concluem escrevendo que:

“um programa de formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor. Numa perspectiva de organização da formação em programas e/ou projectos, Develay (1996) enumera os seguintes princípios que os legitimam:

- a) A formação deve ter em consideração a pluralidade de actividades profissionais do professor. (Por exemplo, leccionar matérias, respeitar um horário, dialogar com os alunos e encarregados de educação, partilhar os problemas da profissão com os professores). (...)
- b) A formação deve pôr em sinergia, por um lado, os saberes a ensinar e, por outro, os saberes e saber-fazer necessários para possibilitar um ensino ao serviço da aprendizagem. (...)
- c) A formação deve apoiar-se numa articulação forte entre a prática lectiva e o esclarecimento teórico que a fundamenta e que dela emerge. Nesta lógica, privilegia-se a alternância prática-teoria numa relação dialógica em que a primeira conduz à segunda. Num contexto de formação contínua, a prática é o suporte da teoria, já que esta orienta aquela e não a predetermina. (...)
- d) Uma personalização da formação deve conduzir à consideração dos formandos como pessoas. (...)
- e) A formação deve ser contratualizada. (...)
- f) A formação deve adoptar um princípio regulador da sua organização: visar a coerência entre a profissão docente e as obrigações que a caracterizam, entre as quais se destacam as seguintes: cada professor deve sentir-se como verdadeiro profissional; cada professor deve entender a formação não como uma obrigação administrativa mas como uma necessidade permanente.” (*op. cit.*, pp. 135-137).

Julgamos que, perante estes objectivos, a formação contínua debate-se, ainda hoje, com alguns obstáculos. Uma prática de anos onde predominou a acção individual não é facilmente substituída por hábitos de cooperação, sobretudo se os professores não

reconhecerem a sua necessidade. Os professores só poderão aderir de forma responsável, se forem vendo reconhecidos os seus interesses e auscultadas as suas reais dificuldades e necessidades, no sentido de discutir e reflectir sobre possíveis soluções, integrando um projecto coerente de formação.

5. O Ensino Primário em Portugal

Reportamo-nos agora ao ensino primário²⁹ em particular, aludindo à formação de professores deste nível de ensino³⁰.

Formosinho (1998) realiza uma abordagem sobre a caracterização e evolução do Ensino Primário. Neste sentido o A. (1998) afirma que:

“o Ensino Primário foi, durante muito tempo, o único nível de ensino obrigatório³¹, o ciclo único do Ensino Básico. Em Portugal, o Ensino Primário deixou de ser o ciclo único do Ensino Básico a partir de 1996. Passou a ser então o ciclo inicial do Ensino Básico” (Formosinho, 1998, p. 16).

²⁹ Formosinho (1998) adopta a designação de ensino primário, defendendo a sua manutenção. O A. (1998) afirma: “poder-se-ia pensar que, com a evolução progressiva dos sistemas educativos e com a construção da escola de massas, o conceito de Ensino Primário se diluiria, inevitavelmente, no conceito mais vasto e mais útil de Ensino Básico. De facto, não é assim. O conceito de Ensino Básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar. Nas décadas de 1980 e 1990, desenvolveu-se a tendência para as reformas escolares dos países avançados prolongarem a escolaridade obrigatória até ao limiar do ensino superior e universitário (Pusci, 1990). Quando se concretizar esta generalização do Ensino Secundário veremos claro que o conceito de Ensino Básico não deve designar um nível de ensino nem identificar-se com ensino obrigatório, pois nessa situação tudo seria Ensino Básico e teria acabado o Ensino Secundário, tornando confusa a própria estrutura interna desse Ensino Básico. A definição de Ensino Básico só pode ser utilmente vista numa perspectiva de finalidades e objectivos e não como referindo-se a níveis de ensino concretos ou a estruturas concretas do sistema. Aliás, na maior parte dos países europeus e americanos, a designação de Ensino Primário mantém-se. Ensino Primário ou Ensino Elementar é uma designação da educação comparada que define um nível de ensino destinado a uma faixa etária dos 5, 6 aos 10, 12 anos, de iniciação às aprendizagens académicas, geralmente leccionado em regime de monodocência, ou monodocência apoiada, com uma perspectiva globalizadora do currículo.” (Formosinho, 1998, p. 11).

³⁰ Referimos que Formosinho (1998) defende a designação de ensino primário. Contudo, para o nosso estudo e ao longo deste trabalho, optámos pela designação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

³¹ Sobre este assunto, Formosinho (1998) acrescenta ainda que “o Ensino Primário perdeu hoje o sentido terminal que tinha durante a primeira metade do século XX. Em Portugal, até à década de sessenta, o exame da 4ª classe era um exame muito importante, porque habilitava para a vida social. O Ensino Primário era, então, todo o Ensino Básico e, portanto, continha todas as aprendizagens consideradas necessárias para um meio social que era essencialmente rural.” (*op. cit.*, p. 16).

Além disso,

“com a progressiva generalização da Educação Pré-Escolar, tem vindo a produzir-se uma outra transformação no Ensino Primário que deixa de ser um ciclo inicial do Ensino Básico para passar a ser um ciclo intermédio da Educação Básica, entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário inferior também chamado, em muitos países, Ensino Preparatório” (*ibidem*).

Perante estas transformações, onde o Ensino Primário deixa de ser o primeiro lugar de iniciação à vida social na escola (às aprendizagens sociais elementares) e mesmo à iniciação das aprendizagens académicas (agora introduzida, de alguma forma, na educação pré-escolar), temos de repensar a própria formação de professores.

Formosinho (1998) afirma que:

“implica, por exemplo, que na sua [dos professores] formação inicial, saibam muito mais da Educação Pré-Escolar do que actualmente sabem. Implica que, na sua acção quotidiana, considerem as transições entre o Pré-Escolar e o Primário e entre o Primário e o Secundário inferior como um aspecto vital da sua actividade pedagógica. Por último, esta transformação sugere que é necessário uma maior aproximação entre a Educação de Infância e o Ensino Primário e uma maior aproximação pedagógica entre a Educação de Infância e o Ensino Primário” (*op. cit.*, p. 17).

Segundo Formosinho (1998), a maioria dos professores do Ensino Primário não goza de uma formação inicial adequada. Afirma o A. (1998) que:

“o modelo do nosso ordenamento jurídico para a formação de professores do 2º ciclo implica a criação de licenciaturas em Ensino Básico para o 1º e 2º ciclos (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro). A maior parte dos professores com habilitação para a docência no primeiro ciclo formados na última década tem uma formação inadequada e uma socialização desajustada para o exercício da profissão no 1º ciclo, exceptuando a formação nas universidades onde se mantém a formação autónoma de professores do Ensino Primário³². Na maior parte das escolas superiores de educação, a formação é basicamente concebida como preparação disciplinar para o 2º ciclo; na passagem, e como que por acréscimo, habilita também para o 1º ciclo. De facto, dadas as diferenças de estatuto, de remuneração, condições de trabalho e de colocação, a maior parte destes professores exerce no 2º ciclo e não se encontra nem preparado, nem motivado, nem ajustado a leccionar no Ensino Primário” (*op. cit.*, p. 33).

³² Não possuímos dados suficientes sobre este assunto, mas, por exemplo, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança ministra uma licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Perante esta abordagem sobre o ensino primário, teremos de atender, também, ao próprio conceito de profissionalidade docente³³ que o autor defende. Este conceito está pois associado a uma **profissionalidade específica destes professores**, distinta, por exemplo, da realidade dos professores do ensino secundário. Apresentemos, então, algumas afirmações do autor sobre esta questão.

“Em primeiro lugar, eles [professores do ensino primário] definem-se profissionalmente pela idade dos alunos a quem se dirigem. Definem-se como **professores de crianças** e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar.

Para além desta definição profissional, a sua própria prática diária configura-os como **professores de um grupo constante de alunos**, com quem estão todo o tempo escolar e não como professores de vários grupos de alunos com quem estão apenas unidades horárias determinadas do tempo escolar. São professores de quinze, vinte ou trinta alunos e não professores de duzentos ou trezentos alunos.

É evidente que a permanência constante com o grupo de alunos leva a um **maior conhecimento e também maior acompanhamento de cada uma das crianças**. Esta situação aliada à dependência afectiva maior em que as crianças estão, pelo menos em relação aos alunos do Ensino Secundário, leva à necessidade também de uma **contenção emocional** do professor, que está incluída na sua profissionalidade e que leva a considerar-se comportamento não deontológico a manipulação emocional dos alunos.

Naturalmente, também por todas estas razões, há pressões e condições para uma maior **relação entre os professores e os pais dos alunos** do que no Ensino Secundário. A dependência afectiva dos alunos leva os pais a procurarem mais os professores e também os professores podem dizer mais sobre os seus alunos do que os professores do Ensino Secundário, ou seja, a relação também é mais produtiva para os pais.

A profissionalidade dos professores do Ensino Primário leva-os também a uma **responsabilidade integral** por tudo o que se passa com os alunos e na sala. Talvez haja mesmo um excesso de responsabilização.

De facto, o professor tem a **gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica** – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e, até por vezes, dos tempos livres. Tudo isto conduz, naturalmente, a diferentes culturas profissionais e, de facto, as investigações feitas em vários países confirmam que a cultura profissional dos professores do Ensino Primário é diferente da cultura profissional dos professores do Ensino Secundário” (*op. cit.*, p. 14).

³³ Assunto abordado no Capítulo III, ponto 1.2.1. A profissão.

A especificidade dos professores do ensino primário é, deste modo, caracterizada como:

- professores de crianças;
- professores de um grupo de alunos constante;
- maior conhecimento e acompanhamento individual dos alunos;
- relação afectivo-emocional privilegiada;
- maior relação entre professores e pais;
- responsabilidade integral por:
 - gestão do currículo;
 - organização pedagógica.

Formosinho (1998) apresenta mesmo, sob a forma de quadro que passamos a transcrever no quadro 10, a relação dos tipos de especializações com as novas funções da escola de massas.

Quadro 10 - Tipos de especialização dos professores e sua relação com as novas tarefas na escola de massas

	Tipos de Especialização	Especializações em Populações Específicas	Especializações Curriculares	Especializações em Apoios Educativos	Especializações em Administração
P E S S O A S	Novas Tarefas na Escola de Massas				
	Novas Tarefas em relação aos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial • Dificuldades de Aprendizagem • Educação Recorrente 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Social • Educação Multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Acção Social Escolar • Ocupação dos Tempos Livres • Orientação Educativa • Animação Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Turma • Coordenação da Direcção de Turma
	Novas Tarefas em relação aos Pais e outros Adultos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação Escola Família • Educação Comunitária • Educação de Adultos 			<ul style="list-style-type: none"> • Educação Comunitária
	Novas Tarefas em relação aos Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão Profissional • Orientação de Estágio • Formação Contínua 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da Formação Contínua de Professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Recursos Educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Departamento Curricular • Gestão da Formação Contínua
C O N H E C I M E N T O	Novas Tarefas em relação ao Conhecimento-Conteúdos a Ensinar	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Complemento Curricular • Novas Especializações Disciplinares • Especializações Transdisciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias Audiovisuais e Informáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Departamento Curricular • Direcção de Equipamento e Laboratórios
	Novas Tarefas em relação ao Conhecimento- Metodologias e Tecnologias		<ul style="list-style-type: none"> • Especializações Novas Metodologias • Especializações Des. Projectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca e Informação Escolar • Jornal Escolar • Rádio Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Biblioteca e Mediateca Escolar

Quadro 10 - Tipos de especialização dos professores e sua relação com as novas tarefas na escola de massas (cont.)

	Tipos de Especialização	Especializações em Populações Específicas	Especializações Curriculares	Especializações em Apoios Educativos	Especializações em Administração
C O N T E X T O S	Novas Tarefas na Escola de Massas				
	Novas Tarefas relacionadas com o Contexto Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Turma • Coordenação da Direcção de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação do ensino de disciplina • Chefia de Departamento Curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção de Instalações e Serviços de apoio à instrução 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração Escolar Geral
	Novas Tarefas de relação da Escola com o Contexto Local	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista em estudos do meio e do património local 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Comunitária

Fonte: Formosinho, 1998, p. 46.

Numa época em que a escola atravessa profundas mudanças, nomeadamente ao nível da administração e da própria organização curricular, novas funções e actividades são exigidas aos professores.

Enquadrado no processo de desenvolvimento profissional, o professor sente necessidade de actualizar os seus conhecimentos e mesmo de adquirir e/ou desenvolver competências.

Capítulo II – O Estudo do Desenvolvimento dos Professores

1. Breve Abordagem aos Ciclos de Vida no Desenvolvimento Humano

A análise do desenvolvimento profissional passa, necessariamente, por considerar o próprio desenvolvimento do ser humano. Gonçalves (1990), referindo-se à idade adulta, considera que os estudos sobre o desenvolvimento humano,

“que, tomado no sentido ontogenético, pode ser definido como o «processo de mudança experimentado por uma pessoa, do momento da sua concepção biológica ao da sua morte física» (Thomas, 1985), restringiram-se, até há pouco mais que uma década, à infância e à adolescência. A idade adulta era tida como um período de estabilidade, concepção que as cada vez mais rápidas mutações sócio-culturais, uma quase radical alteração de valores e o envelhecimento da população viriam a quebrar, chamando a atenção e enfatizando a «dinâmica do processo segundo o qual a vida dos adultos se desenvolve». Deste modo, a «realização do potencial adulto tornou-se sinal dos nossos tempos» (Knox, 1983). A idade adulta passará, então a ser considerada como «uma fase particular do desenvolvimento do ser humano», no decurso da qual a maturação biológica e o somatório de experiências e conhecimentos acumulados contribuem para modelar um grupo qualitativamente distinto da infância, da adolescência e da extrema velhice (Huberman, 1975)” (Gonçalves, 1990, p. 12).

Contudo, apesar da delimitação de fases, períodos ou estádios, teremos de conceber o desenvolvimento humano como um processo complexo, que se realiza como um todo.

No entender de Ferreira da Silva (1982),

“o desenvolvimento é todavia demasiado longo e complexo para poder ser estudado em bloco. Foi necessário marcar etapas, delimitar períodos, sinalizar o percurso por marcos miliários. As descrições do desenvolvimento fazem-se em termos de etapas, estádios, períodos mais ou menos dissemelhantes e diferenciados que comportariam características próprias. Cada um constituiria um todo mais ou menos homogéneo. Esta demarcação de períodos que poderia ter

um mero alcance metodológico ou prático e ser apenas uma classificação mais ou menos convencional, foi influenciada por pressupostos teóricos, modelos biológicos, concepções da infância e da sua posição e significado e acabou por levantar problemas teóricos e metodológicos importantes” (Silva, 1982, p. 71).

Segundo Gonçalves (1990),

“o «estado adulto» não é, porém, apenas, o resultado de mudanças na condição física, na personalidade e nas condições ambientais, mas também consequência das interações individuais com o meio físico e social. A acção do adulto é, por outro lado, um misto de mudança e estabilidade, em que se conjugam e concorrem a adaptação externa e a mudança interior, conjuntamente com os padrões estabelecidos de interesses e actividades. Em cada momento, a escolha da estabilidade ou da mudança (e a própria deliberação da escolha) é influenciada tanto por considerações de natureza pessoal, que podem ir da satisfação pela actividade desenvolvida e respectivo estatuto remuneratório à opção por uma carreira alternativa, como de cariz situacional, em que se insere, por exemplo, a acomodação entre o trabalho e os papéis familiares. É esta interacção entre estabilidade e mudança que, segundo Knox (1983), produz o desenvolvimento do adulto” (Gonçalves, 1990, p. 13).

Afirma Cordeiro Alves (2001a) que hoje,

“espera-se que o jovem através do desempenho de responsabilidades complexas, à semelhança das práticas rituais nas sociedades primitivas, adquira um estatuto de *maturidade*, termo, aliás, complexo. Ora a génese dessa maturidade seria explicada, genericamente, (Pikunas, J. 1979), ou pelas «forças interiores ao próprio sujeito» (Freud e Rogers) ou pela «interacção indivíduo-ambiente» (Erikson e Allport). Em qualquer dos casos, e apesar da diversidade de explicações teóricas, os *vectores* que presidiriam à maturidade, globalmente falando e salva a especificidade individual, seriam:

- a interdependência e autonomia, a actividade participante, a capacidade de aplicação do conhecimento e da experiência, o respeito pelos outros, o auto-controlo, o auto-conhecimento, a vontade de criar um projecto de vida. Sob esta perspectiva, a *maturidade*, em vez de produto conseguido num momento cronológico dado, identificar-se-á com o processo contínuo da construção individual da própria identidade, em conformidade com as condições envolventes, às quais, por sua vez, vai conferindo uma estrutura consonante (Pikunas, J. 1979)” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 61).

Considerando esta concepção de maturidade³⁴ como um processo em desenvolvimento, poderemos contextualizar os ciclos de vida humana.

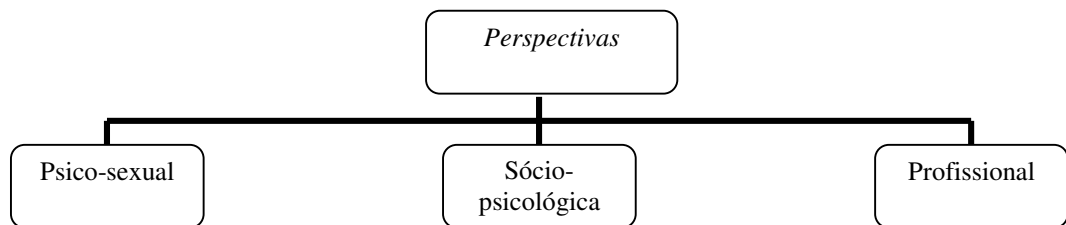
³⁴ Cordeiro Alves (2001a) denomina-a de “maturidade evolutiva” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 61).

Segundo Cordeiro Alves (2001a),

“três contribuições epistemológicas se destacam na definição/fundamentação dos «ciclos de vida»: a *psicodinâmica*³⁵, o *interaccionismo simbólico*³⁶ e a *psicologia da «life-span»*³⁷” (*op. cit.*, p. 62).

Apesar da complexidade deste tema, que transcende os objectivos deste trabalho, podemos considerar a organização dos ciclos de vida³⁸, segundo três perspectivas (figura 6), de acordo com Huberman (1975), sendo a psico-sexual, a sócio-psicológica e a profissional.

Figura 6 – Organização dos ciclos de vida, segundo Huberman (1975)



³⁵ Nas palavras de Cordeiro Alves (2001a), “a *psicodinâmica*, partindo de uma raiz freudiana, será desenvolvida por investigadores neo-freudianos, enquadrando-se, igualmente, nessa perspectiva, alguns estudos recentes (Huberman, M., 1988 e 1989; Kennedy, C.E., 1985). (Codeiro Alves, 2001a, p. 62).

³⁶ Ainda no entender de Cordeiro Alves (2001a), “o *interaccionismo simbólico*, proveniente das conceptualizações «interaccionistas» da «Escola de Chicago», impõe-se entre as correntes sociológicas pelo seu carácter de teoria social evolutiva que acentua a criatividade face à mudança. Contudo, entre os seus fundadores, com as figuras de R. Park e W. Thomas, os interaccionistas detiveram-se, para além das temáticas sociais, sobre a socialização do adulto e sobre a «carreira profissional», de que são pioneiros” (*op. cit.*, pp. 62-63).

³⁷ A este propósito, Cordeiro Alves (2001a) afirma que “a *psicologia da «life-span»*, visando a identificação de padrões de desenvolvimento, processos e relações que definem o curso total da vida, a partir do estudo dos «momentos ou situações de transição», assenta em alguns *princípios* que, à luz de Schale e Willis (1982) se resumem:

1. dá-se a continuidade de desenvolvimento e mudança através da vida, surgindo, tanto na infância como na idade adulta, os eventos e alterações que lhe são próprios, não podendo, contudo, ser previstos ou tratados na idade adulta da mesma forma que nos estádios anteriores;
2. a idade cronológica não constitui forçosamente o indicador mais importante para muitos tipos de mudança, especialmente na idade adulta, em que se rompe o isomorfismo entre as alterações biológicas e comportamentais, isoformismo característico do desenvolvimento nas idades jovens;
3. muitos aspectos do desenvolvimento caracterizam-se por um acentuar da variabilidade interindividual ao longo do decurso da vida, surgindo tal facto associado a um maior impacto da influência do meio durante a vida do adulto;
4. a visão de desenvolvimento da «*life-span*» implica uma multiplicidade e reciprocidade das influências de mudança” (*op. cit.*, p. 63).

³⁸ Afirma Cordeiro Alves (2001a), “registando-se, embora, diferentes métodos na abordagem da organização ou desenvolvimento dos *ciclos de vida*, e especificamente dos *ciclos da vida adulta* (estudos biográficos, clínicos, análise factorial, sínteses de pesquisas sobre o passado), poder-se-á considerar que o número de *ciclos* tem oscilado entre dois e dez, admitindo-se, recentemente, um maior consenso sobre o número sete (Kennedy, C.E., 1985)” (*op. cit.*, p. 64).

Dentro da *perspectiva psico-sexual* que privilegia o desenvolvimento afectivo, podemos destacar os estudos de Erikson (1950) que,

“sobre o desenvolvimento do «ego», acabaria por estipular, desde a infância à velhice, oito etapas, estádios ou «idades» [I-Oral-Sensorial; II-Muscular-Anal; III-Locomotor-Genital; IV-Latência; V-Puberdade e Adolescência; VI-Idade Adulta Jovem; VII-Idade Adulta; VIII-Maturidade], cuja ultrapassagem sucessiva, à medida que se opera o crescimento orgânico, cada vez mais complexo, em direcção à maturidade, só poderá ser realizada pela superação de uma «crise» ou «momento decisivo» para o desenvolvimento psicossocial [Confiança vs Desconfiança; Autonomia vs Vergonha e Dúvida; Iniciativa vs Culpa; Indústria-Inferioridade; Identidade vs Confusão de Papel; Intimidade vs Isolamento; Generatividade vs Estagnação; Integridade do «ego» vs Desespero]” (*op. cit.*, p. 65).

Segundo Cordeiro Alves (2001a), Erikson (1950) explicita o modelo de fases ou estádios de desenvolvimento afectivo do indivíduo proposto por Freud (1917) (estádios: oral, anal, fálico, de latência, puberdade, adulto ou genital), numa linha psicodinâmica.

Um outro A. integrado nesta perspectiva é Ch. Bühler (1976). Esta (1976), sob o ponto de vista teórico,

“move-se em torno do conceito central de *autodeterminação*, que define como «uma escolha de finalidade em que se exprime a própria identidade», daí passando à consideração das *fases*” (*op. cit.*, p. 66).

Estas cinco fases são: a infância, a juventude, a idade adulta – 25 a 45 anos, a fase do balanço – 45, 50 a 65 anos, a fase da calma – repouso – começo aos 70-80 anos.

Aquela autora (1976) faz corresponder, numa perspectiva prática, estas cinco fases aos períodos decisivos da «evolução profissional e da fundação da família». Os períodos são, também, cinco:

- I. Época pré-escolar e escolar;
- II. Preparação para a profissão, inícios profissionais, relações pré-conjugais;
- III. Plena actividade profissional, casamento e fundação da família;
- IV. Importância dos êxitos e efeitos da profissão, eventual retrocesso profissional, independência dos filhos, que poderá enriquecer a família pelo casamento ou empobrecê-la pela separação;
- V. Substituição das profissões primitivas por profissões parciais ou «hobbies», com frequente ocorrência da perda de um dos cônjuges (Cordeiro Alves, 2001a).

Na *perspectiva sócio-psicológica*, destaca-se, por exemplo, Havighurst (1953, 1970, 1972). Para este A.,

“as fases dos *ciclos de vida* são organizados em função das *preocupações dominantes* no indivíduo ao longo da sua vida.

Assim, depois da *infância* (0-10 anos- diferenciação progressiva do meio) e da *adolescência* (10-18 anos – consecução da identidade do eu e da maturidade psicológica), surge a *idade adulta*, composta por seis *ciclos*, cada um dos quais definido por uma *preocupação* própria: 1. *Orientar a vida* (18-30 anos); 2. *Concentrar a energia* (30-40 anos); 3. *Dispor de si e afirmar-se* (40-50 anos); 4. *Manter-se e mudar de papel* (50-60 anos); 5. *Desobrigar-se? Como?* (60-70 anos); 6. *Libertar-se de compromissos* (70-80 anos).

Na análise que Ch. Bühler (1976) faz das seis *fases da vida* de Havighurst, a perspectiva evolutiva, quer pessoal, quer social do indivíduo, seria explicada a partir do conceito de *tarefas de evolução*, que corresponderiam às «realizações que se podem esperar em cada uma das idades», não rigorosamente limitadas sob o ponto de vista conceptual” (*op. cit.*, pp. 67-68).

Salienta-se, na *perspectiva profissional*, o modelo de Friedman (1970) sobre os ciclos de vida profissional de homens e de mulheres, onde se consideram quatro fases ou etapas,

“cujas sucessivas ultrapassagens determinarão uma evolução nos valores e no tempo psicológico do indivíduo, bem como nas suas ambições (*op. cit.*, p.69).

Estas quatro etapas correspondem, em relação aos homens: 1^a - entrada na vida adulta (\pm 18-28 anos); 2^a - expansão (\pm 25-50 anos); 3^a - estabilidade (\pm 50-55 anos); 4^a - pré-reforma (\pm 55-65 anos). Em relação às mulheres: 1^a - casamento (\pm 20 anos); 2^a - educação dos filhos (\pm 22 a 47 anos); 3^a - o casal após a educação dos filhos (\pm 47-60 anos); 4^a - viuvez (\pm 64-78 anos).

Uma tentativa de articulação de vários autores e dos vários modelos de organização dos ciclos de vida é apresentada por Patricia Cross (1981), procurando estabelecer uma conjugação das perspectivas biológica, psico-social e profissional, tentando transmitir uma visão de conjunto do desenvolvimento do adulto.

2. Ciclos da Carreira Docente

Tomemos agora como referência a evolução da vida profissional do adulto-professor.

Pacheco e Flores (1999) afirmam:

“tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Contudo, procuremos situar o interesse pelo estudo dos ciclos de carreira³⁹ dos professores. Para isso, uma vez mais, recorremos à análise realizada por Cordeiro Alves (2001a). Afirma o A. (2001a) que,

“observa Huberman (1989) que é na sequência dos *Estudos da Série «Life-Span Developmental Psychology»*, publicados a partir dos anos 70, que o *ciclo de vida humana*, enquanto objecto de estudo científico, se pode considerar relativamente recente na *análise da carreira dos professores*. Efectivamente, nos anos 60, informa o A., ainda se regista uma quase ausência de estudos sobre a carreira dos professores, florescendo, contudo, na década seguinte, em diversos países, como os EUA, Inglaterra, Holanda, França e Canadá.

Ora, a partir dos anos 70, o processo segundo o qual se constroem e desenvolvem as «carreiras» dos professores passa, então, a converter-se em alvo de variadas pesquisas, estudos e conceptualizações, pois tornara-se demasiado evidente que as atitudes e comportamentos dos professores «evoluem» ao longo da «carreira», com reflexos sobre o trabalho e atitudes dos alunos (Huberman et Schapira, 1984). Tal evidência poderá ser constatada pela análise do «universo profissional» dos professores, depreendido do discurso que elaboram sobre as suas

³⁹ Cordeiro Alves (2001a) explica que “M. Huberman (1989) chamar-nos-á a atenção para as maiores vantagens que o conceito *carreira* nos oferece relativamente ao conceito *vida*, visto que aquele permite, primeiramente, comparar pessoas que exercem ofícios diferentes, e, em segundo lugar, é um conceito mais focalizado, mais restrito que o estudo da *vida* de uma série de indivíduos. Mas, além disso, o conceito *carreira*, e isso é importante, abrange uma dimensão simultaneamente psicológica e *sociológica*, na medida em que permite estudar o *percurso* de uma pessoa numa organização ou série de organizações e assim

práticas pedagógicas, sobre o *sistema educativo* e a sua própria *profissão*, entendida esta como «o corpo profissional dos professores, enquanto grupo específico» (Lessard, C., 1989)” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 74).

Em termos organizacionais, podemos então conceber os ciclos da carreira docente à luz da análise e influência de diferentes autores.

Na opinião de Huberman (1989), a maior parte dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores tem concentrado a sua atenção,

“nos períodos de formação inicial e da entrada na carreira” (*cit. por* Cordeiro Alves, 2001a, p. 81).

Huberman (1995) afirma que:

“grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito (*cit. por* Day, 2001, p. 100).

Nos anos 60 destacam-se os estudos de Peterson (1964) e de Fuller (1969). Nas palavras de Cordeiro Alves (2001a),

“Peterson, para quem as preocupações dos professores do secundário, no percurso do seu desenvolvimento, são de natureza essencialmente pedagógica, estuda empenhadamente o tema da relação professor-aluno, colocando em paralelo a *idade* do professor e a mudança do seu *papel* desempenhado junto dos alunos. Assim, de «*confidente*» dos *inícios*, como «*irmão mais velho*», o professor passará (± 40 anos) a «*interveniente parental*» e, por fim (*pré-reforma*), a «*conselheiro indulgente*»” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 81).

Acerca da abordagem realizada por F. Fuller (1969), elaborámos o quadro 11, com o intuito de melhor visualizar as suas características principais.

Quadro 11 - Fuller (1969)

Autores: Fuller, 1969 ⁴⁰	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática e evolução das preocupações dos professores em início de carreira; • Passagem sucessiva da centração dos professores sobre si mesmos a uma centração sobre a tarefa e sobre os alunos;
Fases	Caracterização
<i>De Pré-Ensino</i>	- “época de estágio, em que só muito tenuemente aparecem preocupações específicas de ensino”;
<i>Inicial de Ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “preocupações consigo mesmo, implicitamente assumidas quanto à confidencialidade na solicitação de apoio (a possibilitar pelos colegas, órgãos institucionais, pessoal auxiliar) e quanto à conquista de um lugar no corpo profissional”; - “se explícitas, tais preocupações do <i>self</i> referir-se-iam às competências de controle e avaliação dos alunos”;
<i>Das Preocupações Tardias</i>	- “voltadas, fundamentalmente, para os alunos, compreensão das suas Capacidades, especificação de objectivos adequados à sua aprendizagem, resolução dos seus problemas e sua avaliação favorável”.

Nos anos 70, os estudos sobre as carreiras dos professores multiplicam-se, sobretudo nos EUA e em Inglaterra, onde se salienta, segundo Huberman (1989), Becker (1970) como pioneiro,

“que analisará a carreira dos «mestres-escola» de Chicago” (*op. cit.*, p. 82).

O quadro 12, procura sintetizar as características principais das investigações de Fuller & Bown (1975) sobre este assunto.

Quadro 12 - Fuller & Bown (1975)

Autores: Fuller & Bown (1975) ⁴¹	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongamento e confirmação do modelo preocupacional de F. Fuller (1969); • EUA; • Factores e o papel do «contexto» em que o professor é formado e se assume enquanto professor;
Estádios	Caracterização
<i>Da Sobrevivência</i>	- “com preocupações situadas no plano da afirmação como professor, do contacto com os alunos e da opinião que estes, bem como os colegas e superiores, poderão formar sobre si, principiante, a sentir-se constantemente avaliado”;
<i>Da Mestria</i>	- “tendo como preocupação básica o ensinar bem pela adequação ao trabalho com turmas numerosas, à ausência de regras de actuação bem definidas, à falta de material e condições e à falta de tempo para concretização de objectivos e conteúdos”;
<i>Da Estabilidade</i>	- “cujas preocupações dominantes se centram sobre os alunos, procurando responder aos seus desejos e necessidades curriculares, sociais e mesmo familiares, surgindo a estabilidade nas «rotinas» autoestabelecidas e a resistência à mudança”.

⁴⁰ Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), pp. 81-82.

⁴¹ Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), p. 82.

No quadro 13, é possível visualizar as características fundamentais estudadas por Lilian Katz (1972).

Quadro 13- Lilian Katz (1972)

Autores: Lilian Katz (1972) ⁴²	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da carreira dos educadores de infância; • Quatro estádios no desenvolvimento profissional;
Estádios	Caracterização
<i>De Sobrevivência</i>	- “que pode perdurar até ao final do 1º ano de actividade”;
<i>De Consolidação</i>	- “que poderá abranger o fim do 1º ano até ao 3º/4º ano de exercício”;
<i>De Renovação</i>	- “que implicará, a partir do 3º/4º anos de carreira, a necessidade de uma actualização baseada em experiências novas, informações ou aprendizagens junto de colegas, leituras, etc.”;
<i>De Maturidade</i>	- “em que o educador, pelo final do 5º ano de serviço, se assume a si mesmo nos papéis que realiza numa dimensão individual e/ou social”.

Nos anos 80, destacam-se, entre outros, Patricia Sikes (1985), em Inglaterra (quadro 14) e Leo Prick (1986), na Holanda (quadro 15).

Quadro 14 - Patricia Sikes (1985)

Autores: Patricia Sikes (1985) ⁴³	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo organizacional de fases do desenvolvimento profissional; • Inglaterra; • “cada professor tem a sua «própria idiossincrática biografia»”; • relaciona ciclos de vida com fases da carreira; • percorre os anos de carreira (dos 25 aos 70 anos; professores – homens e mulheres; áreas de arte e ciências; num total de 48 professores do ensino secundário); • metodologia: histórias de vida; • com base na idade cronológica caracterizou cinco fases de vida com específicas «percepções e experiências»; • “como qualquer outra pessoa, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo como o mesmo é visto pela sociedade” (dimensão humana do professor);

⁴² Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), p. 83.

⁴³ Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), pp. 83-86.

Quadro 14 - Patricia Sikes (1985) (cont.)

Fases	Caracterização
1ª 21-28 anos de idade	“Entrada no mundo adulto, em que tornar-se professor é a realização de uma ambição de longa data, sem que os jovens professores se vejam comprometidos com uma permanência longa no ensino; abaixo dos 30 anos, a intenção de abandonar e o próprio abandono de carreira é consideravelmente mais elevado que em qualquer outro grupo; o ensino é encarado como experiência prévia para outras coisas, sobre as quais podem ou não ter ideias definidas; ocorre o «choque da realidade ⁴⁴ » em termos de problemas disciplinares e motivacionais dos alunos, constituindo a manutenção da disciplina a área que maior ansiedade causa; no primeiro ano, experienciam-se frequentemente «incidentes críticos», sob a forma de desafio directo à autoridade e à identidade profissional; a seguir à disciplina, vem a relação com a matéria de ensino, perante a qual se pode ou não ganhar o sentido de segurança e identificação; a aprendizagem da comunicação de tal matéria motiva um grande número de jovens professores; a pedagogia dos neo-professores vai evoluindo através de tentativas e erros, observando colegas, recordando os seus próprios professores, confessando a insuficiência prática da formação inicial; pela socialização profissional, o jovem professor aprende códigos de conduta face a colegas ou alunos; o relacionamento pessoal com alunos é, para uns, interpretado como algo a evitar, conservando as devidas «distâncias», e, para outros, algo a implementar, através, por ex., da prática desportiva comum; embora raramente, pode suceder o casamento entre professores e alunos e as jovens professoras particularmente atractivas ganham popularidade; a dedicação a actividades extra-curriculares pode ser um meio facilitador da promoção pessoal-profissional aos olhos dos alunos e da Direcção.”
2ª 28-33 anos de idade	“Transição dos trinta, em que a vida começa a tornar-se mais séria, as responsabilidades aumentam e se tornam importantes para estabelecer um trabalho duradouro e planear uma estrutura vital para o futuro; pode surgir um período particularmente stressante, porque, depois dos trinta, é usual aparecerem crescentes dificuldades para começar uma nova carreira; a idade dos 30 apresenta-se como a última das chances para conseguir e confirmar ou mudar a estrutura de vida provisória de uma pessoa; é altura em que a mulher professora sente que, se ainda não o fez, não lhe resta mais tempo para decidir ter filhos, decisão dependente da orientação pessoal, normas culturais, circunstâncias económicas e do momento profissional; se, tradicionalmente, as mulheres aceitavam interromper a profissão (raramente mais que um ano), hoje não se resignam a suspendê-la mais que o período estabelecido para a maternidade; na transição dos trinta, se, para uns, é momento de deixar ou pensar noutras alternativas ao ensino, para outros, é ocasião de olhar para a promoção e assumir grandes responsabilidades; surgem o descontentamento e insatisfação, quer porque os professores não se sentem considerados, quer porque os mais velhos usufruem de melhores salários, mesmo que nada façam; aparecem os receios de se «falhar» como os colegas mais velhos convertidos nos «cínicos» do corpo docente; o dinheiro torna-se importante pelas crescentes responsabilidades domésticas e familiares ou por aspectos «insatisfatórios» da profissão (por ex., não promoção, afastamento do tipo de cultura e pensamento dos alunos); alguns professores tornam-se mais interessados no desenvolvimento do currículo e na inovação, outros, interessam-se mais pela pedagogia que pela própria matéria.”

⁴⁴ Sobre o conceito de *choque da realidade ou choque da transição*, Pacheco & Flores (1999) afirmam que corresponde ao impacto na transição de aluno a professor. Esta situação de *choque* “é reflexo do confronto entre dois mundos distintos: o de aluno (candidato a professor) e o de professor, representando, respectivamente, a teoria e a prática. Veenman (1988) descreve esta clivagem do seguinte modo: «o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida quotidiana da aula.

Os factores que desencadeiam este choque são diversificados e podem encontrar-se nas instituições de formação, nas escolas e nos próprios professores. Assim, são aspectos decisivos a escolha equivocada da profissão, as atitudes e as características pessoais inadequadas, o desfasamento da formação profissional e a situação escolar problemática (Veenman, 1984). (...)

No entanto, e de uma forma geral, nos primeiros anos destacam-se como problemas mais prementes o controlo disciplinar da turma, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais dos alunos, a detecção dos conhecimentos prévios dos alunos e a avaliação (Vonk, 1983; Veenman, 1988; Marcelo, 1991; Flores, 1997)” (Pacheco & Flores, 1999, pp. 47-48).

Quadro 14 - Patricia Sikes (1985) (cont.)

<i>Fases</i>	<i>Caracterização</i>
3ª 30-40 <i>anos de idade</i>	“Ao longo dos 30, a conjugação da experiência com um nível relativamente elevado de capacidade física e intelectual significa, em termos de energia, envolvimento, ambição e auto-confiança, que muitos professores atingem o seu auge; período da estabilização, em que se procura ancorar firmemente a vida, desenvolver competências, tornar-se um membro válido num mundo válido; procura-se um esforço de adaptação e luta com a «realidade»; nas mulheres, a ocupação profissional pode passar a um plano secundário, relativamente à sua carreira como mulher e mãe, ou converter-se em forma de consecução de um salário adicional; entre os homens, a soma de tempo e energia dedicadas à profissão pode prejudicar outros aspectos da vida, e as aspirações de promoção resultarem em «burnout»; o interesse pela gestão é comum entre os professores desta fase; outros, porém, preferem o trabalho lectivo, possivelmente como estratégia de defesa da sua auto-imagem na eventualidade de falhar a obtenção da promoção; época de investimentos e acumulação de valores pessoais: casamento, filhos, uma casa, amigos, valores impeditivos, por vezes, de uma promoção profissional, se condicionada a mudanças geográficas; inicia-se um distanciamento do mundo cultural dos alunos, sendo frequentes os comentários negativos aos seus padrões culturais, atitudes e comportamentos; minimizam-se os alunos de «hoje» em relação aos alunos do passado; os professores com filhos desenvolvem atitudes mais positivas com os alunos, baseadas numa relação parental e calma; mães/pais professores vêem nos alunos os seus filhos, tornando-se mais simpáticos, enquanto os alunos estabelecem um relacionamento diferente com os professores mais velhos.”
4ª 40-50/55 <i>anos de idade</i>	“Hierarquicamente, os professores de «sucesso» deste período estão nas posições de gestão e/ou chefias e têm geralmente pouco contacto com aulas ou alunos; entre os 37 e os 45, parece evidente experienciar-se uma fase tão traumática como a adolescência, pois é uma fase de transição da juventude para a maturidade; a relação com os alunos torna-se definitivamente parental, extensível, por alguns professores, aos colegas mais jovens; a adaptação à «maturidade» pode significar uma nova estrutura de vida e novos papéis; pela senioridade e idade na escola, os professores de 40 anos em diante convertem-se em figuras de autoridade, assumindo a defesa dos padrões e tradição da escola; período de um elevado moral.”
5ª 50-55 <i>anos em diante</i>	“Impõe-se como maior tarefa a preparação da aposentação; ainda que o moral seja elevado, por volta dos 50, a energia e entusiasmo pela profissão são sentidas em declínio; para o final da carreira, maior liberalismo de atitudes e disciplina, quer pela autoridade que se possui, quer porque a experiência dita que as «trivialidades» não se revestem de importância; se, por um lado, os professores dão bom acolhimento ao sentido da continuidade (são professores dos alunos e já o foram de seus pais), por outro, experienciam o constrangimento, pois, auto-percepcionando-se no papel de «avós», sentem que os alunos os distanciam pela idade e os jovens professores os olham como «passado» e desactualizados; fase de crítica dos «baixos padrões profissionais» da nova geração de professores, crítica mais acentuada quando os professores de 50-60 anos chegam ao secundário provenientes do elementar; os professores a caminho da aposentação revêm, com prazer, a sua actuação, trabalho e sucesso nos alunos que ensinaram e conseguiram tornar-se eminentes cidadãos, considerando que, depois de tudo, «ser professor» foi uma dignidade.”

Também o modelo apresentado por Leo Prick (1986) revela características interessantes, referidas no quadro 15.

Quadro 15 - Leo Prick (1986)

Autores: Leo Prick (1986) ⁴⁵	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • Professores do ensino secundário; • Holanda; • existência de três grandes estádios relativos aos interesses profissionais; • A. Reverchon (1986) afirma que, “à medida que se opera a progressão na carreira, são cada vez mais numerosos os professores que <i>encontram o seu lugar, se manifestam, cavam a sua toca e se acomodam às realidades</i>” (cit. por Cordeiro Alves, 2001a, p. 84).
Estádios	Caracterização
<i>Pesquisas</i>	- pesquisas sobre o género de profissão para que se preparam (“ <i>exploration stage</i> ”)
<i>“Establishment Stage”</i>	- “subida das escadas”
<i>Manutenção</i>	- acomodação, depois dos 40-45 anos (“ <i>maintenance stage</i> ”)

⁴⁵ Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), p. 84.

As pesquisas realizadas por Huberman são de referência obrigatória. Huberman e Schapira (1984) realizaram uma investigação sobre 30 professores de Genebra, divididos por dois grupos (4-14 anos e 15-45 anos), tendo verificado que nestes dois grupos se encontravam diferenças em relação às relações pessoais com os alunos.

Afirma Cordeiro Alves (2001a),

“assim: - quanto à *frequência* e grau de *importância* atribuído às relações com os alunos, quer no plano escolar como extra-escolar e mesmo investimento do professor nos problemas pessoais do aluno, o factor «anos de experiência» não é só por si determinante para a explicação da evolução das relações com os alunos; - porém, relativamente à iniciativa dos professores face à tentativa de *resolver problemas pessoais dos alunos*, as respostas dos dois grupos são diferentes, colocando problemas aos *professores mais idosos*, que «se protegem» da exposição a tais problemas. E quanto ao primeiro grupo (4-14 anos), notam-se dois subgrupos: *principiantes*: 4-6 anos e *rodados* 7-14 anos. Nos *principiantes*, as relações com os alunos são percebidas ora como pouco frequentes, ora como problemáticas; a maior parte não pôde adoptar uma atitude descontráida e evocam um mal-estar geral ou uma hesitação entre diferentes tipos de relação: companheiro dos alunos, irmão mais velho, pai benévolo, actor imperturbável, espectador ‘glacial’, professor autoritário e decisivo, a quem somente importa o trabalho quotidiano. Para os rodados, porém, as relações professor-alunos, percebidas primeiramente em termos militares: «batalha», «guerra de nervos», «confrontação», acabam por se exprimir em termos pacíficos: «paz», «harmonia», «coabitação pacífica», para evoluir, finalmente, para uma verdadeira cooperação” (*op. cit.*, pp. 86-87).

Nesta investigação, Huberman e Schapira (1984) comentam a pesquisa de Peterson (1964), que incidia sobre uma população de base constituída por professores do ensino secundário, revelando algumas considerações sobre o posicionamento evolutivo do professor perante a sua relação com os alunos. Assim sendo,

“- o professor *inicia* a sua carreira com a idade correspondente à de um *irmão* (irmã) mais velho dos seus alunos; - à *meia-carreira*, o professor atinge a idade dos *pais* dos alunos; - no *fim de carreira*; ele poderia servir-lhes de *avô*. Desta forma, o professor desempenharia, face aos seus alunos, *respectivamente*, um papel de «confidente», «pai» e «conselheiro benevolente» (embora ligeiramente distante). Nesta sequência, Huberman e Schapira (1984) constataam que, ao longo do ciclo de vida profissional, os professores vão transitando de um *optimismo inicial* para *reflexões amargas* do final de carreira. Efectivamente, referem os AA., o *jovem professor* (entre 6 a 10 anos de funções) percebe os primeiros anos da sua carreira como «o melhor momento», o período das aventuras com os seus alunos, aquele em que o entusiasmo, a estimulação, a emoção e energia correspondem às próprias características dos seus alunos; *por volta da quarentena*, começa um distanciamento crescente entre os alunos e professor, surgindo, em vez do contacto fácil, amigo, frequentemente íntimo, dos primeiros anos, relações mais formais, sobrevivendo a rotina, deslocando-se os interesses pedagógicos para

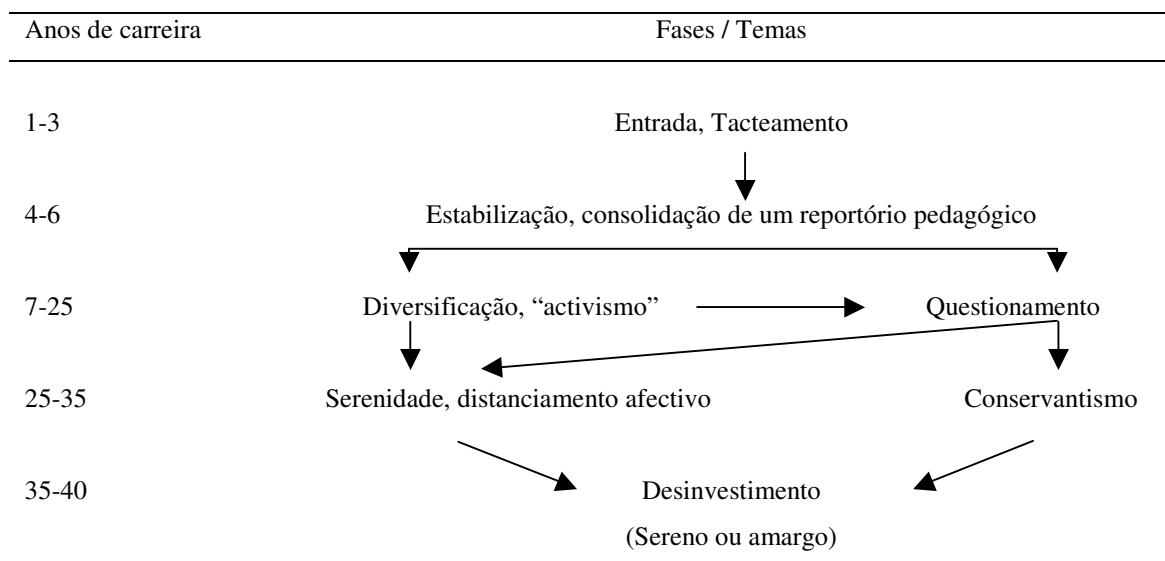
interesses de actividades sindicais ou grupos de trabalho, evidenciando-se maior autonomia face ao ensino e à administração; *em fim de carreira*, os professores expressam sobretudo reflexões amargas e defensivas, quer a respeito de colegas, quer a respeito dos alunos ou mesmo a respeito de si mesmos, embora nesta etapa encontremos um núcleo de professores caracterizado pelo calor, entusiasmo e serenidade” (*op. cit.*, p. 87).

Numa obra de referência de Huberman (1989), *La vie des Enseignants*, é realizada uma análise detalhada do percurso da carreira docente,

“segundo uma sequência «normativa» e evitando «um modelo linear e monolítico», oferecendo-nos, através de «tendências centrais», uma visão englobante de todo o desenvolvimento profissional, em que se conjugam os *anos de carreira* com as diferentes *fases* e *temas* correspondentes” (*op. cit.*, p. 88).

O quadro 16 reproduz esta análise.

Quadro 16 - Fases de carreira na sua correspondência com anos de carreira/temas



Fonte: Huberman (1989), *cit. por* Cordeiro Alves, 2001a, p.88.

Cordeiro Alves (2001a) analisa, também, cada uma destas fases da carreira dos professores. A entrada na carreira e, sobretudo, o primeiro ano,

“apresenta um momento em que o professor é literalmente metralhado com problemas, dificuldades e frustrações de vária ordem, impondo-se-lhe a «luta pela vida», e um outro momento em que a sua dinâmica pessoal é despertada para novos rumos dentro da função profissional. Os dois momentos, contudo, não serão estanques, mas, frequentemente, coexistentes” (Cordeiro Alves, 2001a., pp. 88-89).

Ainda sobre esta fase de entrada (1-3-anos), o mesmo A. (2001a) acrescenta que, sendo esta considerada na óptica de uma sequência de *fases* que escalonam a carreira, refere Huberman (1989) que há investigadores, no domínio da socialização profissional, que falam de um estágio de «*sobrevivência*»⁴⁶ e de «*descoberta*».

Ora, continua Cordeiro Alves (2001a), esclarecendo que estes dois aspectos (sobrevivência e descoberta),

“são *vividos em paralelo*, e que é o segundo que permite tolerar o primeiro, embora existam também *perfis únicos* (predomínio para a sobrevivência ou para a descoberta), assim como *outros perfis*: a *indiferença* ou o «*último recurso*» (para aqueles que escolheram esta profissão contra vontade ou provisoriamente), a *serenidade* (para quem teve muita experiência precedente), a *frustração* (para aqueles que tiveram um caderno de encargos ingrato ou inapropriado, apesar da formação ou motivação iniciais)” (*op. cit.*, p. 89).

O tema global da *exploração* abrange esta variedade de perfis. Entende-se por *exploração*:

“fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (Huberman, 1992, *cit. por* Cordeiro Alves, 2001a, p. 89).

Neste contexto, a *exploração* pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou decepcionante. No caso do ensino,

“a *exploração* é limitada pelos parâmetros institucionais: tem-se a oportunidade de explorar poucas turmas para além das suas, poucos outros estabelecimentos de ensino para além do seu, poucos outros papéis para além do de titular das suas turmas. E, no caso de uma colocação provisória, esta fase exploratória pode prolongar-se, devido ao facto de as pessoas medirem bem as consequências de uma colocação definitiva numa profissão que se adoptou com «desagrado» ou depois de fortes hesitações” (Cordeiro Alves, 2001a, pp. 89-90).

⁴⁶ Cordeiro Alves (2001a) cita o próprio investigador Huberman (1989), referindo-se a este assunto. Assim, esclarece Huberman (1989) que “o aspecto ‘*sobrevivência*’ traduz o que comumente é designado por ‘choque do real’, a confrontação inicial com a *complexidade* da situação profissional: o *tacteamto contínuo*, a *preocupação consigo mesmo*, o *desfasamento entre os ideais e as realidades quotidianas da aula*, a fragmentação do trabalho, a *dificuldade de se conduzir face à gestão e instrução*, a *oscilação entre relacionamentos muito íntimos ou muito distantes*, as dificuldades com os alunos intimidantes, o *material didáctico inapropriado*, etc.

Ao invés, o aspecto ‘*descoberta*’ traduz o entusiasmo dos inícios, a experimentação, o aspecto ‘*excitante*’ de estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua aula, os seus alunos, o seu programa), de se sentir colega num corpo de profissão definida” (*cit. por* Cordeiro Alves, 2001a, p. 89).

Se esta fase de entrada (essencialmente exploratória) é positiva, passa-se a uma segunda fase de estabilização (ou de compromisso). Este compromisso é referido por Huberman (1989) como:

“o compromisso definitivo (simultaneamente do indivíduo e da instituição), da libertação de uma vigilância estrita, da pertença a um grupo de pares, assim como, no que respeita aos parâmetros propriamente pedagógicos, da consolidação de um repertório de base a nível da turma. Trata-se, segundo os estudos mais fenomenológicos, de um maior ‘bem-estar’ e ‘calma’, de um ‘conforto psicológico acrescido” (cit. por Cordeiro Alves, 2001a, p. 90).

Assim, nesta segunda fase (de estabilização) (4-6 anos),

“as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativas” (Huberman, 1992, cit. por Cordeiro Alves, 2001a, p. 90).

Parece, assim, que estes primeiros anos⁴⁷ são vivenciados de forma complexa, marcada pela insegurança, instabilidade, mas também pela aceitação de novos desafios. Aliás, este fenómeno a nível profissional é também influenciado pela vertente pessoal (por exemplo, redefinição de relações de amizade, construção de uniões familiares) que o professor experiencia.

Pacheco & Flores (1999) referem um período de indução, que corresponde:

“aos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes em que o professor principiante assume todas as responsabilidades inerentes à docência. A extensão desta etapa do processo formativo do professor depende de vários factores, sobretudo de natureza pessoal e contextual, mas a maior parte dos investigadores neste domínio faz corresponder o período de indução aos três primeiros anos de actividade docente (Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbénon, 1994a), após os quais se verifica uma fase de consolidação (Vonk & Schras, 1987)” (Pacheco & Flores, 1999, p. 110).

No entender de Cordeiro Alves (2001a),

“o desenvolvimento e auto-realização profissional do professor está dependente do modo, mais ou menos atractivo e gratificante, como decorrerem a fase de *entrada/tacteamto* (1/3 anos) e a fase de *estabilização* (4/6 anos). É nelas que o percurso de vida do professor se vai cimentar,

⁴⁷ Cordeiro Alves (2001a) cita Cavaco, M. H. (1992) a propósito deste assunto, caracterizando-o como o “tempo da *instabilidade*, da *insegurança*, da *sobrevivência*, mas também da aceitação dos *desafios*, da criação de *novas relações* profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de *uniões familiares*, da reestruturação do *sonho de vida*” (cit. por Cordeiro Alves, 2001a, p. 90).

pelo que a atenção que nos merecem nunca é de minimizar, mas, antes pelo contrário, deve ser continuamente redobrada pela precisa razão de que «os primeiros anos de carreira até à ‘opção definitiva’ pelo ensino como profissão», constituem, juntamente com um final de carreira «desinvestido» e «amargo», dois momentos «propícios à eclosão de crises», como conseguiu apurar J. A. Gonçalves (1992) no seu estudo com professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 91).

Após as fases iniciais do ensino (entrada-tacteamento e estabilização-consolidação de um repertório pedagógico) sucedem-se outras fases: de experimentação (ou de diversificação); modal do questionamento; modal da serenidade e distanciamento afectivo; do conservantismo e lamentações; e a última, desinvestimento. Vamos reproduzir as palavras de Huberman (1989), citadas por Cordeiro Alves (2001a):

“Fase de Experimentação ou de Diversificação: para uns, tratar-se-ia de majorar os seus contributos e impacto no seio dos alunos, uma vez estabelecida a consolidação pedagógica da fase de «estabilização»; para outros, o jogo é institucional: conseguida a «estabilização», lançamo-nos contra as aberrações do sistema, que reduzem, precisamente, o virtual impacto sobre alunos. Esta fase pode declinar para uma busca activa das responsabilidades administrativas – o que introduz a problemática da *ambição pessoal* – ou de novos desafios, facto que responderia aos receios do aparecimento da *rotina*.

Fase modal do Questionamento: embora solidamente inscrita na maior parte das investigações empíricas, são pouco consistentes as suas origens e características, dado que os «sintomas» podem situar-se entre um ligeiro sentimento de rotina e uma real crise existencial face à prossecução na carreira, e, por outro lado, não há indicativos de que a maioria dos professores passe por uma tal fase, sobretudo a maioria das mulheres;

Fase modal da Serenidade e Distanciamento afectivo: pressupõe aqui que o problema do questionamento esteja ultrapassado, pelo menos junto de um grande número de professores. Segundo as investigações empíricas, representa esta fase um «estado de alma»: sentimo-nos menos enérgicos, menos empenhados, mas mais calmos, menos preocupados face aos problemas surgidos na aula. Surge também, nesta fase, um outro «leitmotiv»: o crescente distanciamento afectivo dos alunos, distanciamento originado principalmente pelos próprios alunos;

Fase do Conservantismo e Lamentações: por volta dos 50-60 anos, um importante número de professores tornam-se «rabugentos», lamentando-se da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educacional e dos colegas mais jovens. Há também a tendência para crer que neste grupo de professores as mudanças raramente conduzem a melhorias do sistema, considerando-se, antes, que no teor desta fase se juntam o folclore ambiental e os estudos gerais sobre a relação entre a idade e o conservantismo;

A última fase – Desinvestimento: embora a demonstração empírica desta fase não seja unívoca, tratar-se-á aqui de uma *ondulação* progressiva, bem como de uma «interiorização» acrescida

em direcção ao final da carreira. O conteúdo geral da fase é relativamente positivo. Vamo-nos desprendendo progressivamente, sem ressentimento, do investimento profissional, para consagrar mais tempo a nós próprios, aos interesses externos à função, e a uma vida social reflexivo-filosófica.” (*cit. por* Cordeiro Alves, 2001a, pp. 91-92).

Uma outra questão liga-se, precisamente, à construção de percursos mais harmoniosos, evitando ou contornando os mais problemáticos. Segundo Huberman (1989), teremos (figura 7):

Figura 7 - Percursos, segundo Huberman (1989)

Percursos mais harmoniosos

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno

Percursos mais problemáticos

a) Questionamento → Desinvestimento amargo

b) Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo

Fonte: Cordeiro Alves, 2001a, p. 92.

Cordeiro Alves (2001a) alerta

“a grande preocupação do A. consiste, precisamente, em equacionar a possibilidade de *construir «carreiras harmoniosas» ou contornar as «infelizes»*, apontando-nos para um parâmetro crucial nesta matéria: *a maneira como os estabelecimentos de ensino são geridos*. Assim, uma gestão essencialmente «administrativa» acabaria por produzir taxas relativamente elevadas de «rotina» ou de «desencanto» no corpo docente, desde bastante cedo na carreira; pelo contrário, uma gestão sensível aos desafios e acolhimentos das diferentes etapas a que os professores ascendem, cria um laço de trabalho profissional em que nos dá gosto permanecer e envelhecer, em que o desinvestimento é claramente menos evidenciado, à medida que os anos passam (Huberman, 1989, *cit por* Cordeiro Alves, 2001a, p. 93).

Já na década de 90, podemos salientar os trabalhos de Bolam (1990)⁴⁸, de Kremer-Hayon e Fessler (1991)⁴⁹ e de Bullough Jr. (1993) (quadro 17).

⁴⁸ Bolam (1990) “identificou cinco estádios da «profissão»: o estádio de preparação, o estádio de encontrar um lugar para trabalhar, o estádio de indução, o estádio de serviço (isto é, 3-5 anos, 6-10 anos, 11 anos numa determinada função), o estádio de transição (ou seja, promoção, emprego noutra função, reforma).

Quadro 17 - Bullough Jr. (1993)

Autores: Bullough Jr. (1993) ⁵⁰	
Pressupostos/ Características Fundamentais:	<ul style="list-style-type: none"> • caso Kerrie; • metodologia diversificada: entrevistas, observação directa, videogramas, rememoração; • fases de carreira evidenciadas nos primeiro cinco anos de ensino;
Fases	Caracterização
<i>1ª Seguidismo</i>	“imitação do mentor (ou «atormentador»), correspondente ao 1º ano de ensino, tendo como problemas centrais a disciplina e o desenvolvimento do currículo, iniciando-se, a meio do ano, as adaptações aos comportamentos dos alunos;”
<i>2ª Seguidismo/Independência</i>	“correspondente aos inícios do 2º ano de ensino, em que permanece ainda a disciplina como problema, mas já em plano secundário, e o currículo deixa de ser uma preocupação, sobrevivendo como maior dificuldade a motivação dos alunos e a forma como estabelecer um relacionamento com eles; com a ausência do mentor, termina o sentimento de dependência;”
<i>3ª Independência</i>	“pelo 3º ano de ensino ocorre o sentimento de poder no controlo do desenvolvimento profissional, bem como o sentimento de prazer pelo sucesso dos alunos e pela própria reputação nas matérias escolares, residindo a preocupação central ainda na motivação discente;”
<i>4ª Transição da Independência para a Mestria</i>	“correspondente ao 4º ano de carreira, a consciência de estar no controle da arte de ensinar reveste-se de particular interesse, surgindo o ímpeto pelo orgulho profissional; a motivação continua a preocupar, não tanto pela maioria dos alunos, mas sobretudo pelas «ovelhas tresmalhadas».”

Afirma Cordeiro Alves (2001a)

“perante estas fases do desenvolvimento profissional de Kerrie, observará Bullough Jr. (1993) que, olhando ao design de fases de carreira proposto por Huberman, esta professora teve «uns começos fáceis e não espinhosos», dado que os inícios fáceis envolveram positivas relações com os alunos, alunos dóceis, o sentido de uma pedagogia para a mestria e entusiasmo. Por outro lado, podemos constatar, através do estudo de Bullough Jr., que os sucessos de início da professora Kerrie são apoiados, e consequentemente viabilizados, por uma constante auto-crítica e auto-avaliação dos diferentes momentos profissionais. É esta, aliás, a posição de L. Kremer-Ayon (1993), ao sustentar que é «muito duvidoso que o desenvolvimento profissional do professor possa ocorrer sem uma auto-avaliação», sem uma «sistemática auto-avaliação baseada numa racionalidade pedagógica», uma espécie de *acção investigativa* apta para enriquecer individualmente os professores” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 95).

Um modelo de síntese (figura 8) é proposto por Leithwood (1992), procurando integrar o desenvolvimento psicológico, os ciclos vitais e o desenvolvimento da competência profissional.

Este autor recorda-nos que as necessidades dos indivíduos variam de acordo com estes e com outros factores, como a idade, ou o sexo, o tipo de escola” (Day, 2001, p. 101).

⁴⁹ Kremer-Hayon e Fessler (1991) “apresentaram nove estádios do ciclo da carreira: pré-serviço, indução, competência, construção, entusiasmo e crescimento, frustração da carreira, estabilidade e estagnação, declínio da carreira, saída da carreira” (*ibidem*).

⁵⁰ Quadro elaborado com base em análise de Cordeiro Alves, (2001a), pp. 94-95.

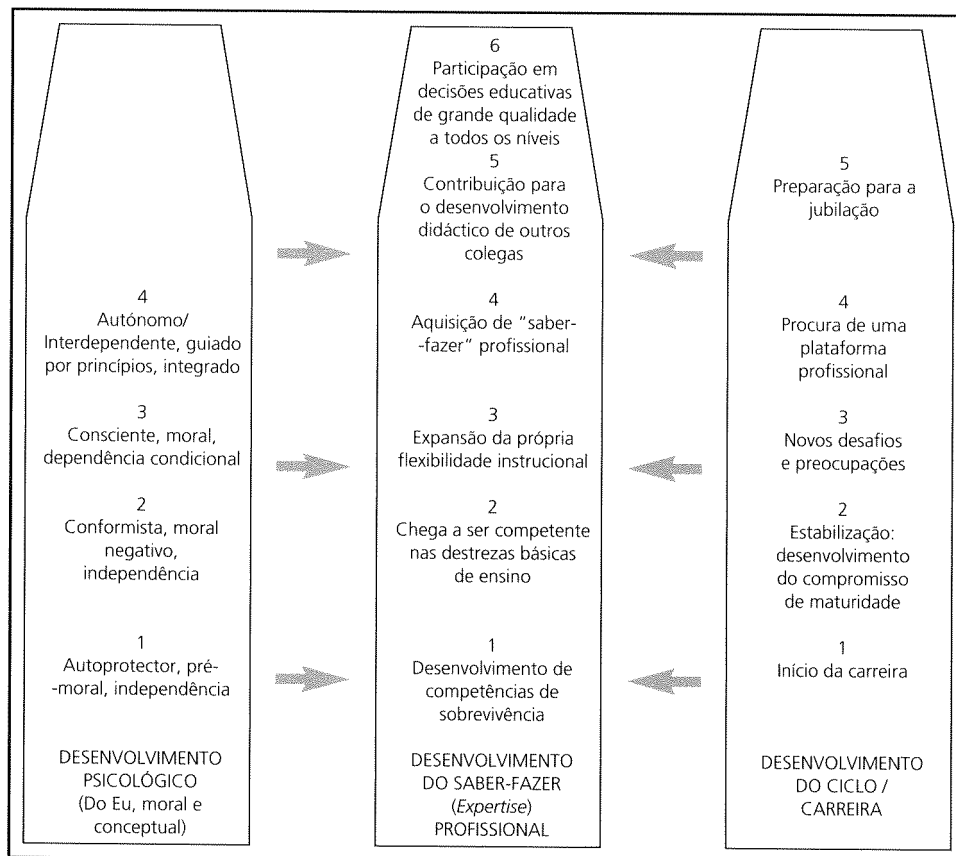
Afirma García (1999) que

“os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral” (García, 1999, p. 67).

García (1999) refere ainda que

“os professores são sujeitos adultos, que como tal aprendem e se implicam em situações formativas. Além disso, que os professores, também como pessoas adultas, evoluem ao longo da sua vida. Esta evolução não só é fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral. Deste modo, os professores já como profissionais da educação, evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua actividade docente (Villar Angulo, 1992)” (*op. cit.*, p. 68).

Figura 8 - Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional



Fonte: Leithwood (1992), *cit. por* García, 1999, p. 67.

Segundo este modelo, Leithwood (1992) identifica seis fases no desenvolvimento da competência profissional. Assim,

“a primeira etapa suporia o **desenvolvimento de aptidões de sobrevivência**, em que o professor consegue dominar competências de gestão de classe, utilizar diferentes modelos de ensino, ainda que nesta etapa seja incapaz de reflectir sobre a escolha de um modelo ou outro. A nível de desenvolvimento pessoal, esta fase corresponderia à fase de autoprotecção e concretismo cognitivo.

A segunda fase seria a de **competência nas aptidões básicas de ensino** e requer do professor o domínio de competências de gestão de classe bem desenvolvidas; competências no uso de diferentes modelos de ensino e de avaliação formativa dos alunos. O terceiro nível denomina-se **desenvolvimento de flexibilidade de ensino**, e é aquele em que o professor tem automatizadas as competências de gestão da classe; está consciente da necessidade de conhecer e manejar outros modelos de ensino, de tal modo que a escolha de um modelo de ensino ocorre depois de analisar qual o seu interesse para os alunos. É uma etapa que se relaciona com uma maior consciência moral dos professores, assim como com uma implicação em novas actividades que lhe permitam um maior desenvolvimento profissional. Na quarta fase, os professores adquirem **competência profissional** de forma ampla e reflexiva, tomando a gestão da classe integrada num programa, e não tratada de forma independente, assim como possuem já um domínio especializado na aplicação de um amplo reportório de modelos de ensino. A avaliação dos alunos é levada a cabo de forma formativa e sumativa através da utilização de várias técnicas.

Se as etapas anteriores representavam um processo de aquisição de competência profissional a nível de ensino, nas etapas seguintes a componente didáctica dá lugar à de assessoria. Tal como nas etapas das preocupações dos professores, existe uma etapa de colaboração. Leithwood (...) identifica a etapa que denomina **contribuição para o desenvolvimento didáctico dos colegas**, na qual o professor pode desempenhar actividades de assessoria, tutoria, supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores. A última etapa do desenvolvimento da competência profissional é denominada por Leithwood como **participação em decisões educativas de alto nível** no sistema educativo. (...) Contudo, merece a pena destacar as características que estes professores possuem: existe neles uma preocupação pela melhoria da escola, aceitando as responsabilidades necessárias para conseguir esse objectivo. São professores com capacidade para exercer a liderança tanto formal como informal, tanto dentro como fora da escola, com um amplo quadro conceptual para compreender as relações entre as decisões a diferentes níveis no sistema educativo, e estão bem informados sobre política a diferentes níveis” (*op. cit.*, pp. 67-68).

Contudo, Day (2001) critica este modelo multidimensional, referindo que embora

“possa ser usado para informar o planeamento do desenvolvimento profissional ao longo da carreira dos professores, não tem em consideração as suas necessidades de autoconfiança, a influência de factores emocionais e cognitivos e as condições em que trabalham” (Day, 2001, pp. 113-114).

Capítulo III – Os Conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr) e de Desenvolvimento Curricular (DC)

1. Clarificação em torno do conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)

Enveredar por uma investigação que procura conhecer a percepção que os professores possuem sobre o seu próprio Desenvolvimento Profissional de Professores confronta-se, à partida, com a complexidade conceptual e terminológica deste conceito. Não é consensual, nem inequívoco o entendimento que os vários autores atribuem ao conceito de DPPr. Revela-se crucial o esforço de clarificação acerca do seu significado, estabelecendo algumas fronteiras, por vezes necessariamente ténues, com outros conceitos, que no senso comum e mesmo na literatura partilham da sua conceptualização.

O conceito de formação de professores defendido por García (1999) contextualiza a abordagem que iremos realizar sobre o que se entende por DPPr.

Segundo García (1999),

“a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (García, 1999, p. 26)

Ora, este conceito implica considerar alguns princípios fundamentais, que procurámos sintetizar, sob a forma de quadro (quadro 18).

Quadro 18 - Princípios da formação de professores, segundo García (1999)⁵¹

<i>Princípios</i>	<i>Considerações</i>
1º “conceber a Formação de Professores como um contínuo”	- “a formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação”; - a “necessária existência de uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente (Montero e outros, 1989)”; - a formação inicial “é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.”
2º “necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”	- “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”; - a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto;
3º “necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”	- a “necessidade de adoptar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes”; - a “potencialidade que possui o centro educativo como contexto favorável para a aprendizagem dos professores (Escudero, 1990)”;
4º “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores”	- é fundamental o <i>conhecimento didáctico do conteúdo</i> , que consiste “numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas (Gudmundsdottir, 1987)”;
5º “necessidade de integração teoria-prática na formação de professores”	- “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”; - “a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (Villar Angulo, 1988, 1992), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção (Marcelo, 1991)”; - “por isso, a prática do ensino, (...) não deverá ser considerada «mais uma disciplina» ou como um apêndice do currículo da formação do professor”;
6º “necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”	- “isomorfismo não é sinónimo de identidade. Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didácticas diferentes”; - “na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite”;
7º “princípio da individualização”	- “aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades”; - “em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como as equipas de professores ou a escola como unidade”;
8º “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais” (Little, 1993)	- “é necessário adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores”; - “os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros”; - “a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”.

⁵¹ Quadro elaborado a partir da exposição de García (1999), pp. 27-30.

Julgamos que estes são princípios fundamentais, que devem caracterizar a formação de professores e contextualizar o próprio conceito de DPPr.

1.1. O Enquadramento Legislativo do Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)

O nosso objectivo é indicar algumas referências no contexto legislativo português e, sobretudo, escolar, que possam afectar a conceptualização do DPPr, procurando enquadrar este conceito.

A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (*LBSE*), alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, estabelece os “princípios gerais sobre a formação de educadores e professores” e o disposto sobre a “formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário”, nos artigos 30º e 31º, respectivamente⁵² (*in* Lemos & Conceição, 2001, pp. 374-376).

O Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, indica, no artº. 1º, que o Estatuto “aplica-se aos docentes em exercício efectivo de funções nos estabelecimentos de educação ou de ensinos públicos” (*op. cit.*, p. 403), sendo oportuno realçar o capítulo II, que indica os direitos e deveres e o capítulo III, que refere a formação destes profissionais.

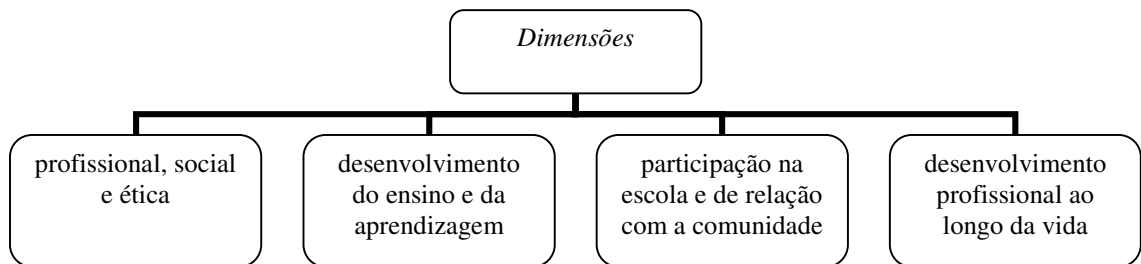
O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, fixa, no artº. 1º “os princípios organizadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Ministério da Educação, 2001, p. 15).

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, estabelece o perfil específico de desempenho profissional destes profissionais.

A propósito do perfil geral de desempenho, o DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino”

(Cap. I). Tomando como referência os Capítulos II-V, procuramos evidenciar as *várias dimensões no desempenho profissional do professor* que este diploma apresenta (ver figura 9) e descritas nos quadros (quadros 19 a 22).

Figura 9 - Dimensões no desempenho profissional do professor



Quadro 19 - Dimensão profissional, social e ética

<i>a) Dimensão profissional, social e ética.⁵³</i>	Cap. II
-“o professor promove aprendizagens curriculares⁵⁴ , 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”;	nº 1
-“o professor 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”;	nº 2, al. a)
-“exerce a sua actividade profissional na escola , entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica 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 ”;	nº 2, al. b)
-“ fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade (...) ”;	nº 2, al. c);
-“ promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo (...) ”;	nº 2, al. d);
-“ identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa (...) ”;	nº 2, al. e)
-“ manifesta capacidade relacional e de comunicação , bem como equilíbrio emocional , nas várias circunstâncias da sua actividade profissional”;	nº 2, al. f)
-“assume a dimensão cívica e formativa das suas funções , com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”.	nº 2, al. g)

⁵² Este assunto foi já abordado no capítulo I, ponto 3.1. *Enquadramento Legislativo da Formação Inicial.*

⁵³ DL nº 240/2001, de 30 de Agosto.

⁵⁴ O sublinhado é nosso.

Quadro 20 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

b) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: ⁵⁵	Cap. III
- “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade , integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;	nº 1
-“promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma , desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram”;	nº 2, al. a)
-“utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados (...) ”;	nº 2, al. b)
-“organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas (...);	nº 2, al. c)
-“utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita (...) ”;	nº 2, al. d)
-“utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação (...) ”;	nº 2, al. e)
-“promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar , bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo ”;	nº 2, al. f)
-“desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas , conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos (...)”;	nº 2, al. g)
-“assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais ”;	nº 2, al. h)
-“incentiva a construção participada de regras de convivência democrática (...) ”;	nº 2, al. i)
-“utiliza a avaliação ⁵⁶ , nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação. ”	nº 2, al. j)

⁵⁵ DL nº 240/2001, de 30 de Agosto.

⁵⁶ O Despacho Normativo nº 30/2001 determina que “as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o qual remete para despacho do Ministro da Educação a aprovação de medidas de desenvolvimento das referidas disposições. O presente despacho concretiza essa determinação e substitui o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho, e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria”. Refere o mesmo despacho que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (nº 2). “A avaliação visa: a) apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; b) certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico; c) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” (nº 3) (Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho) (*in* Correia, Eugénia, 2002, p. 69).

Quadro 21 - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

<i>c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:</i> ⁵⁷	Cap. IV
-“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”;	nº 1
-“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”;	nº 2, al. a)
-“participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares (...)”;	nº 2, al. b)
-“integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa”;	nº 2, al. c)
-“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”;	nº 2, al. d)
-“promove interações com as famílias (...)”;	nº 2, al. e)
-“valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural (...)”;	nº 2, al. f)
-“coopera na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.”	nº 2, al. g)

Quadro 22 - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

<i>d) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:</i> ⁵⁸	Cap. V
-“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.”	nº 1
-“reflete 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 projecto de formação”;	nº 2, al. a)
-“reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”;	nº 2, al. b)
-“perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”;	nº 2, al. c)
-“desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (...)”;	nº 2, al. d)
-“participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.”	nº 2, al. e)

No Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, “são aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (...) (artº. 1º). No anexo 2 deste documento, refere o perfil específico do professor do 1º ciclo do ensino básico. No Cap. III, indica que

“o professor do 1º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, Cap. III, nº 1). Refere-se, nomeadamente,

⁵⁷ DL nº 240/2001, de 30 de Agosto.

⁵⁸ (*ibidem*).

ao âmbito da educação em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências Sociais e da Natureza, em Educação Física, em Educação Artística.

1.2. Fronteiras conceptuais

Procuraremos clarificar o significado de DPPr, concomitantemente com a aproximação necessária a outros conceitos com os quais partilha fronteiras.

Julgamos que uma das dificuldades na definição deste conceito prende-se, desde logo, com a associação de dois termos: *desenvolvimento* e *profissional*. No quotidiano, entendemos por desenvolvimento: progresso, aumento, passagem a um estado mais perfeito do que o anterior.

A propósito da natureza e significado de desenvolvimento docente, Angulo (1990) enuncia outros conceitos que se aproximam ou estão relacionados com este. Segundo este A. (1990),

“fala-se⁵⁹ de aperfeiçoamento dos professores (Vázquez, 1976; Martínez, 1983); reciclagem dos docentes (Landsheere, 1987); desenvolvimento profissional do professor (Joyce, 1980; McNergney y Carrier, 1981; Griffin, 1983a; Fullan, 1987); treino ou aperfeiçoamento em serviço, como tradução literal da expressão inglesa ‘in-service training’ (de la Orden, 1982a; Neil, 1986); formação permanente dos professores (Darder, 1988); formação em serviço (Montero, 1987b), etc., como uma fase da carreira profissional do docente que começa mal terminam as práticas profissionais ou a fase de iniciação profissional, se a houver (García A., 1987). Nas definições aparecem palavras que aludem, em primeiro lugar, a mudança, melhoria, refinamento das competências docentes, como produto da intervenção, e, em segundo lugar, às estratégias, processos, mecanismos de intervenção que possibilitam tais mudanças” (Angulo, 1990, p. 339).

Enunciemos, sob a forma de quadro (quadro 23) e apresentando algumas considerações, as definições⁶⁰ que Angulo (1990) analisa neste âmbito.

⁵⁹ A tradução é nossa.

⁶⁰ A tradução é nossa, com base na obra de Angulo (1990), pp. 339-342.

Quadro 23 - Algumas definições de DPPr

Definição	Autor(es)	Considerações/Conceitos em destaque
<p>‡ “Educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento dos professores, educação contínua, desenvolvimento profissional), define-se como qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor leva a cabo isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor e depois de começar a sua prática profissional.”</p>	Landsheere, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em serviço dos professores, desenvolvimento dos professores, educação contínua, desenvolvimento profissional; • Actividade desenvolvida pelo professor individualmente ou em conjunto com outros professores; • Ocorre depois da iniciação na carreira docente; • Traduz a ideia de formação ao longo da vida profissional;
<p>‡ “É um processo desenhado para fomentar um desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos dentro de um clima organizativo, respeitável, de apoio e positivo que tem como último fim melhorar a aprendizagem dos alunos e uma contínua e responsável renovação para os educadores e as escolas.”</p>	Dillon-Peterson, 1981.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal e profissional; • Clima apropriado; • Objectivo final: melhorar o rendimento dos alunos; • Renovação do corpo docente; • Escolas mais eficazes;
<p>‡ “Um grupo de pessoas participando em actividades estruturadas durante um período de tempo especificado para conseguir fins pré-determinados e tarefas que permitam uma nova compreensão e mudanças nas condutas profissionais.”</p>	Wood <i>et al.</i> , 1981	<ul style="list-style-type: none"> • Actividade colectiva; • Actividades estruturadas;
<p>‡ “Formação profissional, recorrente e complementar, que segue à formação de base, cujo objectivo é manter e completar os conhecimentos teóricos e práticos que o professor necessita para assumir as suas funções actuais ou adaptar-se às novas mudanças.”</p>	Marklund, 1976.	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivo: actualizar e desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos;
<p>‡ “Reciclagem é um aspecto específico do aperfeiçoamento dos professores. Define-se como uma acção de treino intensivo, necessário em caso de crise de qualificação que sucede quando o conhecimento do professor tem de uma matéria que rege se converte em obsoleto (...) ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação dos professores.”</p>	Landsheere, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclagem – conceito específico no âmbito do aperfeiçoamento profissional; • Ocorre com carácter de necessidade, quando se verifica a desactualização e/ou inadequação de conhecimentos;
<p>‡ “Podemos definir a formação em serviço como o conjunto de mecanismos destinados a melhorar e ampliar as capacidades pessoais e profissionais dos professores, entendendo como tais, o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os professores necessitam para desenvolver a profissão do ensino.”</p>	Montero, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em serviço; • Desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes;
<p>‡ “O termo ‘desenvolvimento dos professores’⁶¹ está aberto a muitas definições e interpretações. Significa ‘qualquer intenção sistemática de alterar o conhecimento, crenças e práticas profissionais do pessoal escolar com vista a um propósito articulado.’</p>	Griffin, 1983.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento dos professores; • Múltiplas definições; • Intenção sistemática para alterar conhecimentos, crenças, práticas profissionais com vista a um objectivo comum;
<p>‡ “O desenvolvimento dos professores tem que ver com a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensinar e aprender; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de dados; ajustar os padrões de acção na classe à luz de um novo entendimento.”</p>	Rudduck, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar o apoio de outro pessoal especializado; • Capacidades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem;
<p>‡ “Toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, de modo individual ou em grupo – que levem a uma mais eficaz realização das suas tarefas actuais ou o preparem para o desempenho de outras novas.”</p>	García, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidade formativa;
<p>‡ “O desenvolvimento profissional deve cumprir três necessidades: a necessidade social de um sistema educativo eficaz e humano capaz de adaptar-se à evolução das necessidades sociais; a necessidade de encontrar formas de ajudar o ‘staff’ educativo a melhorar o potencial pessoal, social e académico dos jovens; e a necessidade de desenvolver e melhorar o desejo do professor de viver uma vida pessoal satisfatória e estimulante...”</p>	Joyce, 1980.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação de necessidades dos professores;
<p>‡ “A escola é a unidade orgânica do desenvolvimento docente.”</p>	Fullan, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Na linha de outras definições que consideram a escola como a meta, onde o “desenvolvimento se produz em contextos, mercê da <i>cooperação e interacção</i> (dimensão socializante do desenvolvimento) dos participantes com outros profissionais (muitas vezes colegas, inspectores, etc.), de maneira que as <i>aprendizagens</i> sejam complementares às recebidas, acumulativas e recorrentes.” (Angulo, 1990, p. 342).

⁶¹ Traduzimos ‘desarrollo del profesorado’ como desenvolvimento dos professores.

García (1999) analisa vários conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores. O A. (1999) afirma que este conceito pressupõe:

“uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.” (García, 1999, p. 137).

O mesmo A. apresenta ainda outras definições (consultar o quadro 24) sobre o conceito, retomando as já anteriormente enunciadas de Rudduck (1987), Griffin (1983), e de Dillon-Peterson (1981).

Quadro 24 - Outras definições de DPPr

Definição	Autor(es)
▶ “o desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.”	Fenstermacher e Berliner, 1985.
▶ “O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.”	Heidman, 1990.
▶ “O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.”	Fullan, 1990.
▶ “A actividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.”	O’Sullivan, 1990.
▶ “Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.”	Sparks e Loucks-Horsley, 1990.
▶ “Implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.”	Oldroyd e Hall, 1991.
▶ “Aqueles actividades planificadas para ou pelos professores, concebidas para os ajudar a planificar mais eficazmente e para alcançar os objectivos educativos propostos.”	Ryan, 1987.

García (1999) sintetiza algumas ideias principais veiculadas por estas definições.

O A. (1999) afirma:

“as definições que anteriormente apresentámos resumem o amplo âmbito de dimensões que foram destacadas por Howey (1985). Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da

investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adopção de novos papéis docentes.”
(*op. cit.*, p. 138).

Já a delimitação conceptual em relação ao significado de profissão revela-se uma situação muito mais complexa.

1.2.1. A Profissão

Não é objectivo deste trabalho abordar esta questão no âmbito da sociologia das profissões. Porém, remetemos para Loureiro (2001), que afirma:

“a tarefa de definir o conceito de profissão e termos derivativos torna-se problemática, pois são construtos sociais e, neste caso, só podem significar o que uma sociedade ou um grupo social numa determinada cultura e num determinado tempo lhe atribuem. Daqui se infere que «profissão» é um conceito que não deriva nem de um dado adquirido nem de um fenómeno estável, mas que se inscreve num processo onde interagem o contexto histórico, económico e social, as decisões do Estado e as estratégias dos grupos ocupacionais” (Loureiro, 2001, p. 38).

Da mesma forma, Pacheco & Flores (1999) afirmam que:

“o profissional de ensino desempenha uma actividade que não respeitará totalmente os requisitos, apontados por Hoyle (1980)⁶², para se considerar sociologicamente uma profissão.

⁶² Decidimos transcrever a citação de Hoyle (1980), referida em nota de rodapé por Pacheco & Flores (1999), por considerarmos interessante e para que possamos constatar como muitos destes itens, no nosso entender, não são alcançados ou são dignos de algumas considerações. Referimo-nos, nomeadamente, às alíneas d) será que a experiência não ajudará a consolidar práticas e saberes?; e) o que se entende por prolongado período?; g) esse código ético é publicamente conhecido?; i) grupo organizado atenuando a heterogeneidade dos ensinamentos pré-escolar, básico, secundário e superior; j) poderemos afirmar que o empenho do professor é hoje recompensado e reconhecido social e financeiramente? Eis a citação. “Para tal, o professor deve ter as seguintes qualidades:

a) uma profissão é uma ocupação que desempenha uma função social; b) o exercício desta função requer um considerável grau de destreza; c) esta destreza não ocorre em situações de rotina, mas exige, pelo contrário, novos problemas em novas situações; d) exige-se um corpo sistemático de saberes que não se adquire através da experiência; e) a aquisição deste corpo de saberes e de destrezas exige um prolongado período de ensino superior; f) esse período de formação implica igualmente a socialização dos candidatos nos valores e na cultura da profissão; g) estes valores centram-se no interesse do cliente, fazendo-se públicos através de um código ético; h) é fundamental que haja autonomia para se poder julgar e decidir em cada momento; i) os elementos pertencentes à profissão constituem-se num grupo organizado face aos poderes públicos; j) a duração da formação profissional, a sua responsabilidade e dedicação ao cliente recompensa-se com um elevado prestígio social e uma elevada remuneração” (*cit. por Pacheco & Flores*, p. 144).

Contudo, reconhece-se que o professor, dispondo de um *corpus* de conhecimento profissional especializado, tem uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria. Todos estes atributos comuns a tantas outras profissões, fazem do professor um sujeito em busca constante de uma profissionalidade, conceito este que não se pode definir totalmente, pois reporta-se a um momento histórico concreto e depende destes três contextos: pedagógico, representado pelas actividades de ensino-aprendizagem; institucional e profissional extensivo a um grupo que adopta o mesmo comportamento profissional e os mesmos saberes; sociocultural, identificado pelos valores, conteúdos e *status* (Popkewitz, 1986)” (Pacheco & Flores, 1999, pp.143-144).

Outras questões prendem-se com este assunto, nomeadamente, a docência como profissão⁶³, docência: ocupação ou profissão?⁶⁴

Em relação à primeira questão da docência como profissão, remetemos para Roldão (2000b). A autora questiona:

“será professor uma profissão?⁶⁵ (...) Sintetizando, na minha própria interpretação, os contributos desses vários campos (Roldão, 1998), pode considerar-se que a profissionalidade caracteriza aqueles agentes de actividade social que se podem identificar por:

- uma função social autónoma e reconhecível;
- a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- o poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- a competência reflexiva – auto-analítica e meta-avaliativa – sobre a própria actividade;
- a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão;
- a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias” (Roldão, 2000b, p.5).

A A. (2000b) estabelece ainda a relação do professor com o currículo, assunto que iremos retomar mais à frente, mas que de momento julgamos importante referir. Deste modo, afirma que:

“é pois o currículo que legitima socialmente a escola, como instituição a quem a sociedade remete a «passagem» sistemática dessas aprendizagens tidas por necessárias. É no quadro da escola, instituição curricular, que se estrutura e consolida pouco a pouco o grupo profissional

⁶³ Cf. Loureiro (2001), pp. 39-80.

⁶⁴ Cf. Mendes, 1996, pp. 19-47.

⁶⁵ A autora reflecte, dizendo: “a afirmativa, que a um primeiro relance parece óbvia, não é contudo tão linear. De facto, existe hoje um já considerável corpo teórico (Giméno Sacristán, 1994; Nóvoa, 1991; Hargreaves, 2000), proveniente da sociologia, da teoria e história da educação e do currículo, e também das teorias organizacionais, que se debruçam sobre a natureza e os caracterizadores de profissionalidade docente, no sentido de distinguir aquilo que se caracteriza como profissão, distinguindo-a de outras formas de prestação social de trabalho, tais como o ofício, o trabalho técnico, ou o de funcionário” (Roldão, 2000b, p. 5).

dos professores, exactamente porque e enquanto profissionais de currículo, ou seja, de promover e organizar o percurso das aprendizagens pretendidas” (*op. cit.*, p.17).

Este problema acerca da profissionalidade docente chegou a posições que encaravam o ensino como uma “semiprofissão”⁶⁶.

Sacristán (1995) entende por profissionalidade:

“a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (*in* Nóvoa, 1995b, p. 65).

Se a profissão docente for comparada com as profissões liberais clássicas, em termos sociológicos, pode ser considerada como uma *semiprofissão*.

Teodoro (1994) afirma que:

“mesmo as profissões liberais⁶⁷, apresentadas como paradigma, têm sofrido, no tempo, mudanças de características, como é exemplificado no quadro” (Teodoro, 1994, p. 180) [ver quadro 25].

⁶⁶ Afirma Day (2001) que “as transformações ocorridas ao longo dos últimos vinte e cinco anos desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior. (...) Uma reivindicação tradicional básica dos professores é a de que são «profissionais». Nesta ideia está implícita a percepção de uma tradição segundo a qual a sua formação lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo que a sua posição enquanto professores lhes confere um certo grau de autonomia. Saber se os professores são ou não profissionais é uma questão que tem sido amplamente discutida ao longo dos anos. Tradicionalmente, os «profissionais» distinguem-se de outros grupos porque possuem: i) um conhecimento-base especializado – *cultura técnica*; ii) o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – *ética de serviço*; iii) uma forte identidade colectiva – *compromisso profissional*; e iv) controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais – *autonomia profissional* (Larsson, 1977; Talbert e McLaughlin, 1994). Dado que os professores não detêm o controlo sobre os padrões profissionais (ao contrário, por exemplo, dos médicos e dos advogados), o ensino tem sido encarado, neste sentido, como uma «semiprofissão» (Etzioni, 1969)” (Day, 2001, pp. 21-22).

⁶⁷ Teodoro (1994) afirma que “as profissões liberais desenvolveram-se em ligação com as formas concorrenciais e competitivas do capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo conduziu ao aparecimento de grandes organizações burocráticas, tanto na esfera estatal como na privada. Como lembra Nóvoa, o modelo dos médicos ou dos advogados isolados, exercendo as suas actividades de forma liberal, é substituído pelo dos economistas, dos engenheiros ou dos arquitectos trabalhando no seio de grandes organizações. São as novas *profissões burocráticas* que lutam já não principalmente pela sua autonomia ou pelo controlo do mercado de trabalho, mas sobretudo pelo seu *estatuto profissional*, condição de prestígio e de elevação do seu estatuto social. Depois da Segunda Guerra Mundial o modelo das profissões burocráticas tem vindo a tornar-se dominante, com consequências óbvias na sua própria natureza e no papel social desempenhado” (Teodoro, 1994, pp. 180-181).

Quadro 25 - Características das profissões, segundo Goodlad⁶⁸

Características tradicionais	Características modificadas
1. Um indivíduo isolado oferece o serviço	1. Uma equipa proporciona o serviço
2. Utiliza-se o conhecimento proveniente de uma só disciplina	2. Utiliza-se o conhecimento proveniente de diversos campos
3. A remuneração obtém-se pelo serviço realizado	3. A remuneração consiste num salário
4. Altruísmo: serviço desinteressado limitado pelo empresário	4. Altruísmo: maiores oportunidades de serviços desinteressados
5. Avaliação restrita do produto feita pelo colega	5. Maiores oportunidades de avaliação do produto por parte do colega
6. Relação privada entre o profissional e o cliente	6. Relação privada decrescente entre um profissional e um cliente

Fonte: Teodoro, 1994, p. 180.

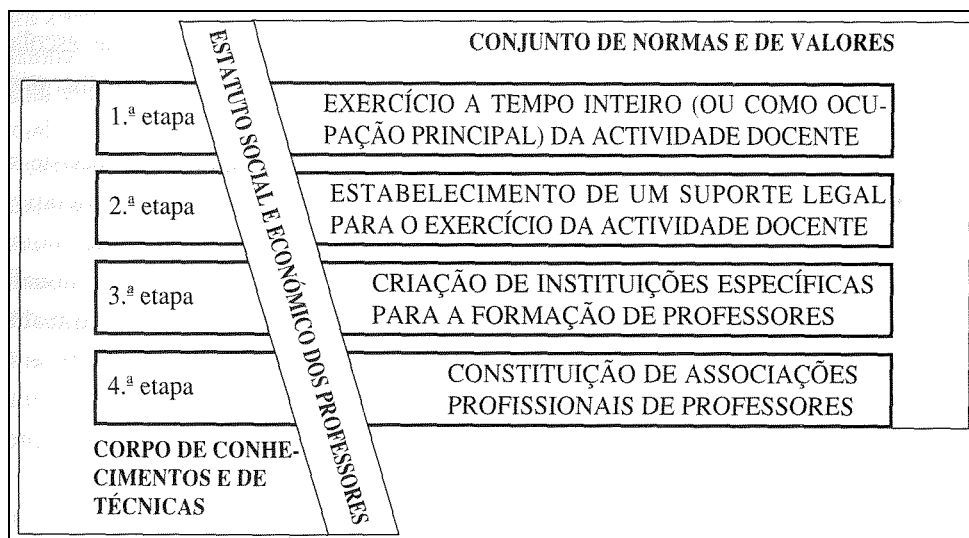
Segundo Teodoro (1994), Nóvoa apresenta uma definição do conceito de profissão como sendo:

“o conjunto dos interesses que dizem respeito ao exercício de uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente -, que lhe permite construir um modelo de análise do processo de profissionalização da actividade docente, assente em duas dimensões e em quatro etapas e tendo como eixo estruturante a evolução do estatuto social dos professores e do conjunto das relações de força que estes estabeleceram e mantiveram com os diferentes grupos sociais” (Teodoro, 1994, pp. 181-182).

Resumidamente, apresentamos o esquema deste modelo de análise, no quadro 26.

⁶⁸ Quadro extraído de Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada, p. 209.

Quadro 26 - O processo de profissionalização do professorado (modelo de análise)



Fonte: *in* Nóvoa, 1995b, p. 20.

Nóvoa comenta o quadro⁶⁹, afirmando que este:

“sistematiza um modelo de análise do processo histórico de profissionalização do professorado em torno de *quatro etapas* (que não devem ser lidas numa perspectiva sequencial rígida), de *duas dimensões* e de *um eixo estruturante*. Mas, olhando para esta figura, também é possível delinear os contornos dos professores profissionais dos *anos vinte*; trata-se de indivíduos que:

- *Quatro etapas*
 1. Exercem a actividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma actividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
 2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de «profissionais do ensino» e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
 3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
 4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

⁶⁹ Nóvoa (1995b) alerta, “apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.” (*in* Nóvoa, 1995b, p. 21).

- *Duas dimensões*

1. Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da actividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.

2. Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade.

- *Um eixo estruturante*

Zozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos *anos vinte*, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconómico.” (in Nóvoa, 1995b, pp. 20-21).

Retomando o conceito de profissionalidade docente, Sacristán (1995) refere a necessidade de o contextualizar, atendendo à sua constante elaboração, em função do momento histórico e da realidade social.

Sacristán (1995) cita Popkewitz (1986) ao afirmar que:

“o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interacções entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos prática. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.

- b) O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.

- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes” (in Nóvoa, 1995b, p. 65).

Na abordagem que Sacristán (1995) realiza sobre os contextos de determinação da prática profissional, onde destaca que os indivíduos não são passivos mas que também

participam na mudança dos contextos, procurámos salientar algumas ideias desenvolvidas pelo A. (1995) a propósito da base social do professorado.

Sacristán (1995) afirma que:

“os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados” (*op. cit.*, p. 66).

Acrescenta o A. (1995) que, a partir de determinados critérios de definição do *status*⁷⁰,

“verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado (Ortega, 1989; Apple, 1989). Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais” (*op. cit.*, p. 67).

Acerca da definição social da função do professor, Sacristán (1995) considera que a própria evolução da sociedade conduz a uma indefinição de funções cometidas à escola e ao professor. Neste sentido, refere Sacristán (1995),

“a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (*ibidem*).

No que diz respeito à concepção de uma profissionalidade dividida, Sacristán (1995) questiona:

“será que os professores dominam a *prática* e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém

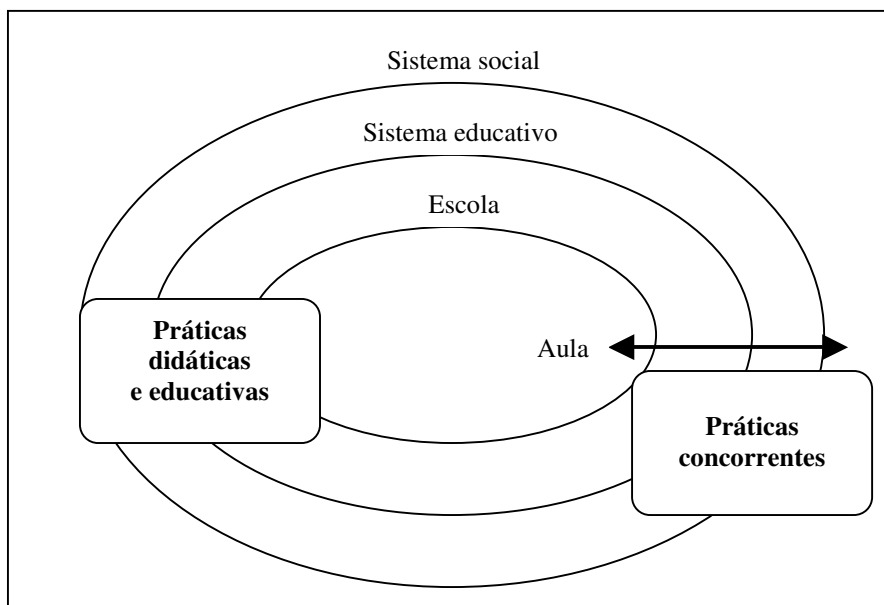
⁷⁰ Sacristán (1995) refere Hoyle (1987) que considera “seis factores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outras: 1) a origem social do grupo, que provém das classes média e baixa. 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário. 3) a proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4) a qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário. 5) o *status* dos clientes. 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino” (*in* Nóvoa, 1995, pp. 65-67).

a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (Apple, 1989)” (*op. cit.*, p. 68).

Ora, neste sentido, é necessário analisar a prática educativa. O próprio conceito de prática não pode ficar circunscrito ao domínio metodológico ou ao espaço escolar. A prática não se limita às acções dos professores. Assim, Sacristán (1995) apresenta uma figura (figura 10), que optámos por transpor, onde procura evidenciar,

“uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, como se estivéssemos perante práticas *aninhadas* umas nas outras” (*ibidem*).

Figura 10 - Sistema de práticas educativas aninhadas



Fonte: Sacristán (1995), *in* Nóvoa, 1995b, p. 69.

A propósito da figura 10, que pretende visualizar um sistema de práticas aninhadas, Sacristán (1995) esclarece:

“a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.

b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:

- práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
- práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;

- práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos.

c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se actividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das actividades escolares” (*ibidem*).

Sintetizando, podem ser retiradas algumas consequências desta análise das práticas *aninhadas*. Assim sendo, Sacristán (1995) aponta seis consequências, das quais destacamos apenas algumas ideias.

“1) *Repercussão no conhecimento considerado como base da prática educativa*. Do ponto de vista metodológico, é evidente que a realidade escolar escapa às estreitas margens do observável nas aulas, porque os aspectos invisíveis são muito determinantes. Esta apreciação conduz à necessária abertura do que se considera o conhecimento legítimo em educação, assim como ao desenvolvimento de novos processos de formação.

2) *Responsabilidade dos professores na prática*. Em segundo lugar, é necessário relativizar a ênfase que possamos atribuir ao papel dos professores na determinação das práticas e dos efeitos educativos. (...)

3) *Amplitude da profissionalidade*. É preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir. (...)

4) *Uma profissão confusa*. A ampliação do âmbito da profissionalidade dilui o seu conteúdo, esbatendo as competências do professor. Este facto tem consequências imediatas ao nível da concepção de programas de formação inicial e contínua, na medida em que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores. Exige-se um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didáticas.

5) *Complexidade das reformas educativas*. A mudança e a inovação são fenómenos complexos, que implicam uma mobilização conjunta de iniciativas práticas. (...)

6) *O poder sobre a prática*. A prática como algo que se molda e exprime em diferentes contextos descobre a partilha do poder na sua determinação. Quem concebe a prática? Não são só os professores, evidentemente. Quem introduz ideias, hipóteses e valores na prática? Todos aqueles que, através de práticas escolares, institucionais e políticas, relacionadas com actividades dentro do que chamámos práticas concorrentes, configuram o mundo educativo. (...) No desenvolvimento profissional, há que realizar acções em âmbitos diferentes. Acções e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Trata-se de um programa com, pelo menos, quatro grandes campos:

- o professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula.
- o professor participando activamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor.
- o professor participando e alterando as condições da escola.
- o professor participando na mudança do contexto extra-escolar” (*op. cit.*, pp. 75-77).

Finalmente, Sacristán (1995) refere as regulações técnico-pedagógicas da prática docente. Sobre este assunto, iremos apenas citar o A. (1995) quando afirma que:

“a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática (Schwab, 1983). Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.). Esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação” (*op. cit.*, p. 77).

1.2.2. A Competência Profissional

Concentremos a nossa análise no significado de competência.

A propósito de competência docente, Sacristán (1995) afirma que esta

“não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (*op. cit.*, p. 74).

A competência profissional pode ser entendida, segundo Charlier (1996),

“na articulação entre saberes, esquemas de acção e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho. Qualquer definição incluirá a resposta a estas três interrogações – Qual a concepção de aprendizagem? Qual a concepção de ensino? Qual o referencial que define as

competências docentes? -, para além da análise sobre teorias da habilidade profissional (Eraut, 1994)” (Pacheco & Flores, 1999, p. 146).

Segundo estes AA. (1999), em relação à concepção de aprendizagem e de ensino deve ser considerada a teoria construtivista da aprendizagem e não a transmissão do saber de forma autoritária.

Contudo, em relação ao referencial que define as competências docentes, a questão torna-se mais complexa. Assim,

“segundo a proposta de Paquay & Wagner (1996), as competências profissionais do professor dependem da confluência das diferentes conceptualizações que definem a sua actividade: um prático reflexivo que reflecte sobre as práticas (um professor-investigador); um prático-artista que realiza as tarefas atribuídas e utiliza as rotinas dos esquemas de acção contextualizados; um mestre que instrui, na medida em que domina e explora saberes disciplinares, interdisciplinares, didácticos e epistemológicos; um técnico que utiliza técnicas audiovisuais e aplica um saber-fazer; um actor social que analisa os jogos antropológicos das situações quotidianas; uma pessoa que é um ser em desenvolvimento pessoal, um ser em projecto de evolução profissional e um ser em relação, comunicação e animação” (*ibidem*).

1.2.3. O Conhecimento Profissional e a Identidade Profissional

Estas duas dimensões, o *conhecimento* e a *identidade profissionais*, merecem uma análise fundamentada. Contudo, por considerarmos que em diversas ocasiões ao longo deste trabalho elas estão subentendidas, faremos aqui apenas uma breve referência.

Em relação ao *conhecimento profissional*, podemos afirmar que ao professor compete exercer uma diversidade de funções, que o tornam num profissional profundamente complexo.

Nas palavras de Ponte (1998),

“um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. Tem de ser capaz de conceber projectos e artefactos – nomeadamente, aulas e materiais de ensino. Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar

problemas – tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade. A actividade do professor requer uma combinação de conhecimentos científicos e académicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional. Requer também o desenvolvimento da capacidade de análise e de concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática. O professor é chamado a desenvolver uma actividade muito específica, onde há um tempo para planear e reflectir, mas onde também há um tempo onde é preciso agir e tomar decisões sobre os acontecimentos, muitas vezes com consequências irreversíveis. Parece-me, por isso, pertinente sublinhar duas ideias fundamentais:

- a) a importância de uma boa relação com os conteúdos de ensino por parte dos professores;
- b) a interiorização do processo investigativo como componente fundamental da formação (inicial e contínua) do professor” (Ponte, 1998, pp. 11-12).

Ponte (1998) afirma que o *conhecimento profissional* do professor

“inclui uma parte fundamental que intervém directamente na prática lectiva. Trata-se de um conhecimento essencialmente orientado para a acção e que se desdobra por quatro grandes domínios: 1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas interrelações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; 2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objectivos e a sua articulação vertical e horizontal; 3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; 4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática lectiva. Este conhecimento, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspectos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida quotidiana como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo” (*op. cit.*, p. 3).

A propósito da *identidade profissional*, em particular sobre a sua construção, Cordeiro Alves (2001a) afirma que:

“enquanto plano de abordagem do percurso profissional dos professores, podemos, primeiramente, perguntar-nos pelo sentido dessa identidade, entendendo por ela a «relação que o *prático* estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares» e, simultaneamente, o «trabalho de simbolização que ela implica», a «construção simbólica para si e para os outros», segundo expressões de C. Lessard (1986). Em princípio, a relação com a profissão, base da identidade profissional, é possível de indagar a partir das representações que os professores constroem sobre a própria actividade docente, da qual se salientam quatro *aspectos*, interrogativamente formulados (*idem*):

1. «Qual o *Capital* de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?»;

2. «Quais as condições de exercício da prática e, em primeiro lugar, a *autonomia/controlo da prática e do contexto* no qual ela se desenrola (a aula, a escola, o sistema escolar e educativo)?»;
3. «Qual é a *pertinência social e cultural da prática*?»;
4. «A *que grupo social se pertence*?».

Para além de permitirem uma estruturação das representações que os professores constroem do vivido profissional, esses quatro aspectos (*idem*) facilitariam a compreensão desse mesmo «vivido» profissional no processo identitário” (Cordeiro Alves, 2001a, p. 77).

1.3. O Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)

A ideia de desenvolvimento profissional está, no senso comum⁷¹, associada a conceitos como aperfeiçoamento, formação contínua, actualização, progresso.

Simões (2000) começa por associar o conceito de DPPr à história da avaliação dos professores. Como recorda este autor, Armiger (1981) descrevê-la-ia como:

“tensão entre dois tipos de propósitos: formativos – orientados para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional (*growth-oriented* ou *professional development*) – e sumativos – baseados na prestação de contas (*accountability-based*⁷²)” (Simões, 2000, p. 15).

Esta concepção remete para a questão da avaliação do professor⁷³.

⁷¹ Recordemos A. Mendes (1996), ao citar Bourdoncle (1991): “(...) Devemos construir, nós próprios, o objecto da nossa investigação científica, em função da teoria e em ruptura com o objecto da prática quotidiana, se quisermos evitar cair numa sociologia do senso comum (...)” (*cit. por* Mendes, 1996, p.14).

⁷² Entende-se por prestação de contas, segundo Neave (1985), “um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos quer das organizações de que fazem parte, de prestarem periodicamente contas das tarefas desempenhadas, a alguém que tem o poder e a autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou de recompensas” (*cit. por* Simões, 2000, p. 15).

⁷³ Este é um assunto de extrema pertinência, embora seja abordado no âmbito deste trabalho, de forma, necessariamente sucinta. Pacheco & Flores (1999) referem-se à legitimação da avaliação, afirmando que “o acto de avaliar o professor é legitimado por diversos factores, entre os quais se salientam os de natureza pessoal, profissional, política (Peterson, 1995; Iwanicki, 1995), técnica e organizacional (Darling-Hammond, 1997). Em primeiro lugar, a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino. (...) Em segundo lugar, a avaliação é um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por variadas razões: umas, de natureza interna, porque motivam e responsabilizam; outras, de natureza externa, porque certificam ou sancionam. (...) Por último, e de acordo com Darling-Hammond (1997), há que ter em conta diferentes factores: os de ordem técnica que incluem a ponderação sobre métodos, instrumentação, fontes de informação, aspectos estruturantes do processo de avaliação (quem avalia? quando? com que frequência? com que propósitos?, que modo de tratamento da informação?...); e os de ordem organizacional que se prendem com os objectivos da escola, os problemas

Ana Maria Costa e Silva (2002) afirma que o desenvolvimento profissional, “se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para a construção da sua identidade profissional, desenvolvimento e realização profissional e pessoal. Segundo Oliveira (1997), o ‘desenvolvimento profissional’ «reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor», envolvendo por isso, três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber-fazer (desempenho profissional, atitudes face ao acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas). Adquirem, assim, sentido as concepções de formação que valorizam não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional (*in* Moreira & Macedo, 2002, p. 132).

Day (2001) assume uma visão holística do desenvolvimento profissional na definição que apresenta. Segundo o A. (2001),

“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001, pp. 20-21).

Como o próprio A. (2001) refere,

“grande parte das definições de desenvolvimento profissional realçam como sendo os seus principais objectivos a aquisição de destrezas de ensino e de conhecimentos relativos ao conteúdo

detectados, os recursos (tempo, intervenientes e experiência no campo da avaliação), negociação colectiva, requisitos legais, características estruturantes tais como graus de centralização e de especialização” (Pacheco & Flores, 1999, p. 167-169).

Julgamos que o Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio, que se refere à Avaliação do Desempenho dos Professores, permite auxiliar esta complexa tarefa de avaliar o docente, uma vez que este deve, tal como exposto no artº 5º deste decreto, apresentar “ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exerce funções, de um documento de reflexão crítica da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação concluídas, nos termos do regime jurídico da formação contínua de professores,

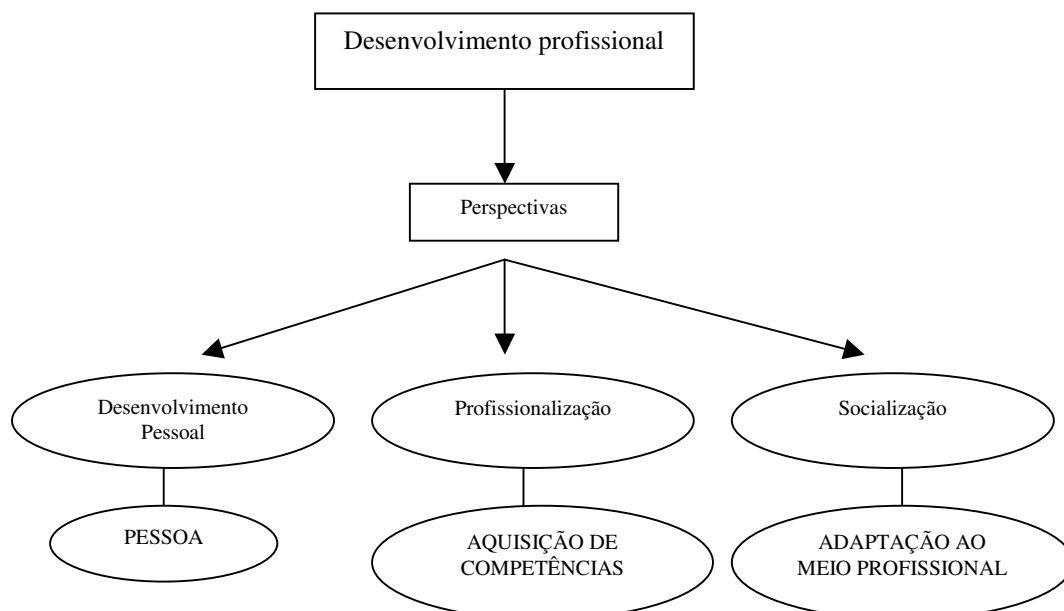
ou à matéria a ensinar (Hoyle, 1980; Joyce e Showers, 1980). [Esta definição] também os contempla mas ultrapassa estes objectivos. (...) Esta definição reflecte a complexidade do processo. Mas mais importante ainda é o facto de considerar a investigação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, que atribui uma importância crucial, para a eficácia do ensino, à necessidade de manter e desenvolver o desejo da maioria dos professores em «marcar a vida dos alunos» (Stiegelbauer, 1992)” (*op. cit.*, p. 20).

Cordeiro Alves (2001b) afirma que

“de forma global, o quadro teórico, subjacente aos estudos do «percurso profissional dos professores», tem apresentado dois planos de análise distintos, embora complementares: o do *desenvolvimento profissional* e o da *construção da identidade profissional*, ambos convergentes num terceiro plano de abordagem, mais abrangente talvez, o dos *ciclos de vida* ou *carreira*” (Cordeiro Alves, 2001b, p. 18).

O mesmo A. (2001b) tece algumas considerações sobre cada uma destas abordagens, interessando-nos neste momento no âmbito deste trabalho, sobretudo, a sua opinião sobre o desenvolvimento profissional. Segundo este A. (2001b), o DPPr pode ser considerado segundo três perspectivas complementares, mas distintas. Analisemos a figura 11.

Figura 11 – Três perspectivas complementares na conceptualização do Desenvolvimento Profissional



Assumindo estas três perspectivas, segundo o mesmo A. (2001b), então poderemos entender o DPPr como:

- a) o resultado de um processo de crescimento individual (desenvolvimento pessoal);
- b) o resultado de um processo de aquisição de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem (Vonk and Schras, 1987) (profissionalização);
- c) centrado no processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão professor, assumindo, progressivamente, papéis mais completos no campo do ensino (C. Lacey, 1988) (socialização).

Cordeiro Alves (2001b) salienta, ainda, diversos factores que condicionam o DPPr e que serviram de suporte à construção do seguinte quadro 27⁷⁴:

Quadro 27 – Factores condicionadores do DPPr

Factores que condicionam o DPPr	
<ul style="list-style-type: none"> • condições de desenvolvimento do adulto; • às «transições» de vida; • ao «meio» de trabalho na escola; • características da profissão professor, que, constituindo, no seu conjunto, o «contexto de desenvolvimento do professor», se influenciam interactivamente. 	Glickman (1985)
<ul style="list-style-type: none"> • o meio em que o professor trabalha influencia segundo factores: <ol style="list-style-type: none"> a) estabelecidos externamente (condições de organização da escola e as condições do currículo); b) específicos de uma dada escola (tipo de escola, ideologia da escola, clima da escola – tradicional vs progressista, cooperativo vs individualista, centrado nos alunos vs centrado nos professores, regulador vs permissivo). 	Vonk e Schras (1987)

Resta-nos concluir, enfatizando a definição de Wubbels (1993), segundo a qual, “o desenvolvimento profissional se identifica com um todo constituído por muitos e diferentes aspectos, tais como o crescimento em conhecimentos, competências, atitudes e maturidade, destacando-se, entre eles, a construção e manutenção de uma boa interpersoalidade, como garantia de sobrevivência na sala de aulas” (*cit. por* Cordeiro Alves, 2001b, p. 18).

Pacheco & M. Flores (1999), ao legitimarem a necessidade de avaliação do professor, definem desenvolvimento profissional como:

“o processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira (Pacheco & Flores, 1999, p. 168).

2. Os Conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular (DC)

2.1. Enquadramento Legislativo para os conceitos de Desenvolvimento Curricular (DC) e de Currículo

A *LBSE* no Capítulo VII, sobre o *Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo*, no art.º 47º sobre o *Desenvolvimento Curricular* estabelece, no ponto 1, que:

“a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (*in* Lemos, Jorge & Conceição, José Manuel, 2001, p. 383).

Nos pontos seguintes, a mesma lei refere-se à estrutura dos planos curriculares para todos os níveis de ensino (desde o básico ao superior). É de realçar o ponto 4 ao mencionar que:

“os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais” (*ibidem*).

Julgamos reconhecer neste enunciado o princípio de territorialização do ensino, que iremos retomar mais tarde, a propósito do ponto 2.2. *Aproximação ao Conceito de Currículo*, deste capítulo.

Importa agora atendermos ao conceito de currículo. Sabemos que se trata de um conceito polissémico, que assume vários sentidos, influenciados por pressupostos contextuais e mesmo teóricos, que não encontram definição consensual, o que nos parece garantir a riqueza divergente e flexível do conceito. Meramente como um exercício de aproximação ao significado de currículo, tomemos como base o conceito enunciado no

⁷⁴ Quadro elaborado com base em Cordeiro Alves (2001b), p. 18.

artº. 2º, no Cap. I, do DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Entendemos ser oportuno transcrever este artigo (quadros 28 a 31).

Quadro 28 - Artigo 2º⁷⁵

“Currículo	
1.	Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico , de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.
2.	As orientações a que se refere o número anterior definem, ainda, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.
3.	As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.
4.	As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

O art. 3º, no Cap. I, do DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, enuncia os princípios orientadores. Citaremos alguns trechos que julgamos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 29 - Artigo 3º⁷⁶

“Princípios orientadores	
A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:	
a)	Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
b)	Integração do currículo e da avaliação , assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
c)	Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares , visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
d)	Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
e)	Valorização das disciplinas experimentais nas diferentes áreas e disciplinas (...);
f)	Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
g)	Reconhecimento da autonomia da escola, no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
h)	Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação , visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
i)	Diversidade de ofertas educativas (...) ”.

⁷⁵ in Lemos, Jorge & Conceição, José Manuel, 2001, p. 18.

O art. 5º, no Cap. II, do DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, refere a organização do currículo nacional. Indicaremos apenas o ponto 1 deste artigo, remetendo para o anexo I, que diz respeito ao desenho curricular para o 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 30 - Artigo 5º⁷⁷

“Organização
<p>1. São aprovados os desenhos curriculares dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.</p> <p>2. Os desenho curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2º e 3º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas. (...)”</p>

Quadro 31 - Anexo I⁷⁸

“1º Ciclo	
Componentes do currículo	
<i>Educação para a cidadania</i>	Áreas curriculares disciplinares Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões: - artísticas - físico-motoras
	Áreas curriculares não disciplinares (a) Área de projecto Estudo acompanhado Formação cívica
	Total: 25 horas
	Educação Moral e Religiosa (b)
<i>Formação Pessoal e Social</i>	Actividades de enriquecimento (c)
<p>(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e contar explicitamente do projecto curricular de turma.</p> <p>(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do presente artigo.</p> <p>(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º do Decreto-Lei nº 6/2001, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º do referido diploma.”</p>	

⁷⁶ (op. cit., pp. 16-17).

⁷⁷ (op. cit., pp. 18-19).

⁷⁸ (op. cit., p. 29).

2.2. Aproximação ao Conceito de Currículo

De significado polissêmico, o conceito de currículo encontra dificuldades ao nível da sua definição.

A propósito do significado deste conceito, Roldão (2000a) afirma, de forma clara e advertidamente simplista, que o currículo é:

“sempre, independentemente da época, primeiro que tudo, uma construção social, ou seja, ele não nasce nem existe porque as disciplinas tais e tais tenham prestígio, ou porque o decisor X ou Y achou que deveria ser desta maneira ou daquela. Evidentemente que se corporizam através das decisões dos responsáveis, evidentemente que reflectem o poder dos campos científicos, mas o essencial do currículo escolar e da existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida” (Roldão, 2000a, p. 11).

Neste sentido, compreendem-se as palavras de Pardal (1993), ao afirmar que:

“o currículo, como a escola, não é neutro. Democratizar a escola é democratizar aquele, adaptando-o à heterogeneidade sócio-cultural dos alunos. Agindo-se ao contrário, isto é, valorizando a uniformização, aumentará seguramente o nível de frustração dos alunos” (Pardal, 1993, p. 23).

Não pretendemos apresentar uma definição de currículo, nem mesmo recolher um conjunto de definições que se apliquem a este conceito. A nossa intenção é apenas referir alguns sentidos mais comuns para o conceito.

Neste sentido, Ribeiro & Ribeiro (1989) referem que:

“é bastante frequente identificar «currículo» com **plano de estudos**, querendo significar **o elenco e sequência de matérias** propostas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. Em termos práticos, o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 47).

Noutra perspectiva, Formosinho (1983), esclarece que:

“a palavra currículo pode veicular um significado mais restrito e um mais lato. Geralmente, aquele é o sentido preferido pela Teoria Curricular e este pela Sociologia da Educação.

As definições tradicionais (estritas) de currículo centram-se à roda do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes. Estes são sempre veiculados intencionalmente e de modo formal.

Dentro desta perspectiva, temos duas possíveis definições de currículo:

- a) Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar.
- b) Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas – incluindo assim as conferências, actividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar, etc.

A primeira definição privilegia os conhecimentos e as actividades realizadas nas aulas, a leccionação das disciplinas e, portanto, valoriza claramente a componente académica do currículo.

A segunda definição é mais englobante e abrange as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar.

(...) Tem sido usada na Sociologia da Educação uma terceira definição (ampla) de currículo centrado na aprendizagem. Currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada. Por exemplo, faz parte do currículo o calão académico que os alunos aprendem, as atitudes adquiridas no contacto com os colegas, a tipologia dos professores elaborada pelos alunos, as estratégias de lidar com os professores, a socialização feita pelos contínuos, as estratégias de fuga ao trabalho ou de copiar nas provas de avaliação, etc. Tudo isto não é, evidentemente, objecto de ensino formal na escola, mas é aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas. Esta definição chama a atenção para que existe nas escolas um currículo escondido (*hidden curriculum*) que é o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional e que facilmente nos passariam despercebidas” (Formosinho, 1983, in Machado *et al.*, 1991, pp. 43-44).

Note-se como, com a mesma denominação, podemos encontrar outros sentidos para o conceito. Assim, por exemplo, atendendo ao âmbito escolar, podemos distinguir currículo formal, informal e oculto.

O currículo formal:

“designa o plano de ensino-aprendizagem – nos seus objectivos, conteúdos e actividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e se traduz, concretamente, no horário lectivo de alunos ou professores e no cumprimento de programas estabelecidos. Por *currículo informal* entende-se toda a actividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar dos alunos para além das actividades lectivas. (...) O conceito de *currículo oculto* designa, simultaneamente, dois aspectos: por um lado, aquelas práticas e **processos** educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino e que apenas se

indicam, por não serem ainda totalmente conhecidos; por outro lado, refere-se a **efeitos** educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de sub-produtos do currículo formal (manifesto), respeitantes sobretudo à aquisição de valores, atitudes perante a escola e matérias escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 53).

Referindo o currículo explícito, e em particular o currículo oculto, Torres (1995) escreve que:

“o *curriculum* explícito ou oficial aparece claramente reflectido nas intenções que, de uma maneira directa, indicam quer as normas legais, os conteúdos mínimos obrigatórios ou os programas oficiais, quer os projectos educativos da escola e o *curriculum* que cada docente desenvolve na aula. O *curriculum* oculto faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas. Estas aquisições, no entanto, nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de uma forma intencional. O *curriculum* oculto costuma incidir no reforço dos conhecimentos, procedimentos, valores e expectativas mais de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemónica desse momento sócio-histórico (...). No entanto, o desenvolvimento do *curriculum* oculto nem sempre vai na direcção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes. A análise do *curriculum* latente em cada situação concreta põe em relevo que a vida dos estudantes nas escolas não se caracteriza por uma submissão sem mais aos ditados das normas, tarefas e significados que lhes impõem os seus docentes. Os alunos e alunas costumam resistir e alterar as mensagens a que a instituição os submete” (Torres, 1995, p. 201).

Com o intuito de acrescentar mais algumas perspectivas sobre o conceito de currículo, remetemos para categorização apresentada por Goodlad (1979). Segundo esta, podemos encontrar uma diversidade de sentidos, atendendo aos vários níveis e agentes implicados no processo curricular. Assim, teremos currículos:

- *ideológicos;*
- *formais;*
- *percebidos;*
- *operacionais;*
- *experienciais.*

Os currículos *ideológicos* (ideais):

“emergem de processos de planeamento ideísticos. Embora um bom trabalho ao nível das ideias antecipe problemas de adopção e uso, os produtos resultantes visam, habitualmente, servir um mercado variado de decisões e acções e param no «pegar e largar» dos processos

sociopolíticos. (...) Consequentemente, é raro que os elementos dos currículos ideais cheguem aos estudantes na sua forma original. (...) Pode determinar-se o conteúdo de um currículo ideológico analisando livros de textos, manuais, guias para o professor e coisas do género” (in Machado *et al.*, 1991, p. 62).

Entendemos por currículos *formais*:

“os que obtiveram aprovação oficial por parte das autoridades estatais ou locais e são adoptados, por escolha ou decreto, por uma instituição e/ou pelos professores. (...) O currículo formal podia ser uma colecção de currículos ideais simplesmente aprovados e aceites sem adaptação ou modificação. A nota importante é que é oficial; é o facto de ter sido sancionado” (*op. cit.*, p. 63).

Por currículos *percebidos* entendemos que:

“são currículos de representação mental. O que foi oficialmente aprovado para a instrução e aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo” (*ibidem*).

Em relação aos currículos *operacionais*, distingue-se que,

“o que os professores pensam que o currículo das suas aulas é, e o que realmente ensinam, podem ser coisas diferentes. (...) O currículo operacional é o que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula. Não há forma de saber ao certo o que é. O currículo operacional também é um currículo percebido. Existe nos olhos de quem o observa” (*op. cit.*, pp. 63-64).

A propósito dos currículos *experienciais*, a situação torna-se ainda mais complexa. Assim,

“se é difícil conseguir dados que dependem do currículo operacional, o currículo vivenciado pelos estudantes é ainda terreno mais escorregadio. Olhar para os alunos diz-nos muito pouco sobre o que vai pelas suas cabeças. Auscultá-los levanta muitas questões de validade. Será que eles acreditam que nós tomaremos a sério as suas respostas? Ousaremos nós acreditar nas suas respostas? Mesmo que consigamos algum esclarecimento sobre o que nos parece que está a acontecer no momento, que alterações virá isso a ter mais tarde? Se os estudantes aprendem alguns factos ou princípios, que importância tem que eles odeiem a matéria e até o professor?” (*op. cit.*, p. 64).

Para além destas, outras acepções de currículo poderiam ser apresentadas. Acrescentamos, apenas a título de exemplo, a sugestão de Goodlad *et al.* (1979) que analisa os planos de estudos e programas de ensino (currículo formal) de várias perspectivas:

- “a) Para **quem define e elabora planos e programas**, o currículo identifica-se com o **oficialmente aprovado** e preceituado.
- b) Para **quem elabora manuais escolares**, o currículo traduz-se no conteúdo e forma que aqueles apresentam, correspondentes à **interpretação do formalmente estabelecido**.
- c) Para os **professores** que os transmitem nas suas aulas, o currículo representa a sua **percepção acerca do que é oficialmente definido** e, de algum modo, traduzido nos manuais de ensino.
- d) Para **os alunos** que os recebem, o currículo identifica-se com **o que experienciam e apreendem**, em resposta ao que lhes é transmitido pelo professor e comunicado em manuais escolares.
- e) Para **observadores externos** – que não sejam as entidades oficiais, os autores de livros didáticos ou professores e alunos – o currículo formal vem a identificar-se com a **descrição operacional dos planos e programas de ensino** tal como funcionam nas escolas e salas de aula.
- (...) Acentue-se que, em rigor, o **currículo formal** se identifica com o oficialmente definido; as interpretações deste currículo referidas em c) d) e e) representam o que se poderia designar como **currículo real**, situando-se a interpretação b) a meio caminho entre estas duas dimensões de currículo (significando, talvez, uma forma **ideal** do currículo formal, vista do ângulo dos especialistas de matérias de ensino previstas nos programas escolares)” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 57).

Podemos aqui referir as possíveis discrepâncias entre o *currículo planeado* e o *praticado* na situação de ensino. Muitas vezes, o currículo planeado (o que se afirma; o plano ou intenção oficial) não se traduz no currículo que se pratica (a execução do plano ou realidade do ensino), por exemplo, por falta de recursos e meios didáticos na escola. Nem mesmo tudo aquilo que o professor ensina, pode ser aprendido pelo aluno, se por exemplo, não lhe for transmitido numa linguagem acessível.

Citamos as palavras de Roldão (2000b), por se revelarem pertinentes no âmbito deste trabalho. Afirma a A. (2000b) que,

“serão naturalmente os professores os principais especialistas de currículo, porque esse é o saber que caracteriza e define a sua acção – saber fazer aprender alguma coisa a alguém. Pensar curricularmente significa tão-só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele “(Roldão, 2000b, p.17).

2.3 Em torno do Conceito de Desenvolvimento Curricular (DC)

Partindo da análise do conceito de currículo, introduzimos a abordagem ao conceito de *desenvolvimento curricular*. Uma vez mais, tentaremos delimitar o que se entende por este conceito.

Roldão (2000a) afirma que:

“desenvolvimento curricular classicamente tem sido associado quase sempre, não à construção do currículo, mas à execução do currículo – como se planifica, como se organizam as aulas, como se estrutura o trabalho da concretização, raramente se pensando na construção e na decisão. (...) Todo o desenvolvimento curricular, na origem, é um conceito que não tem a ver só com a execução, tem a ver com a concepção, pôr em prática, reconceptualizar e voltar a pôr em prática. O desenvolvimento curricular não é sinónimo de planificação nem de execução, essa é apenas uma das faces que deve ser articulada com a de conceber, pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e, se os mecanismos não resultam, repensar. Portanto, é um processo circular e integrado” (Roldão, 2000a, p. 18).

Assim sendo, o desenvolvimento curricular,

“pressupõe uma actividade contínua e dinâmica. Portanto, não se trata de uma actividade ou tarefa esporádica, mas de uma actividade que, correspondendo à satisfação de necessidades sempre presentes, implica o sistemático «desenvolvimento pessoal e profissional» do professor. Por outro lado, o «desenvolvimento curricular», para corresponder às necessidades emergentes da própria evolução, há-de processar-se através de uma análise reflexiva em torno das ideias do corpo docente acerca do currículo e do seu respectivo desenvolvimento. Por outras palavras, o «desenvolvimento curricular» significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com colegas, tendo subjacente a cooperação facilitadora dos órgãos da gestão pedagógica e administrativa do sistema” (Vilar, 1998, p. 61).

A. C. Ribeiro (1996) define desenvolvimento curricular, numa acepção alargada, como:

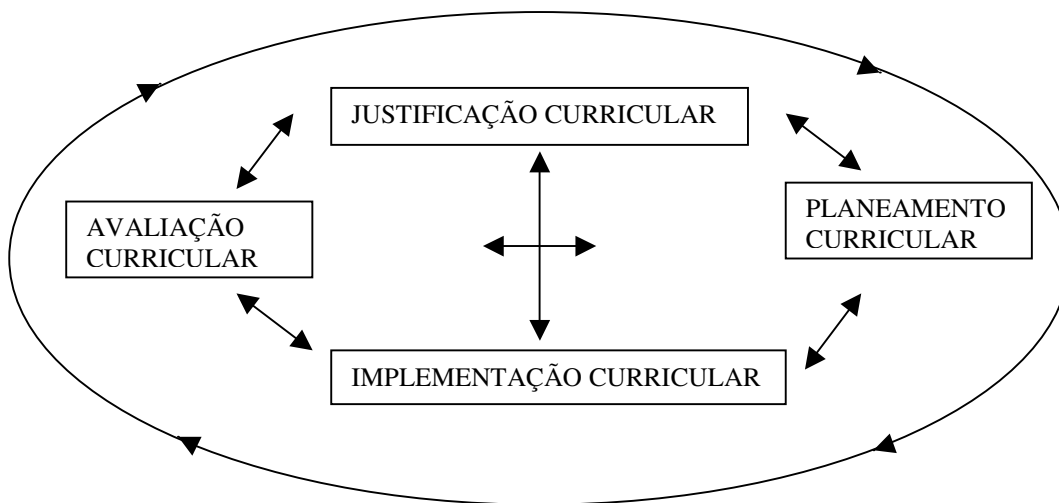
“um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito – que, na linguagem corrente, aparece como o mais comum – o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a

construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução” (Ribeiro, 1996, p. 6).

Oportunamente, o A. (1996) apresenta a figura que se segue (figura 12), acrescentando a propósito que,

“o currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras. Neste processo contínuo de momentos não necessariamente lineares mas circularmente interdependentes, pode, em princípio, partir-se de qualquer deles para analisar e desenvolver o processo curricular” (*op. cit.*, p. 7).

Figura 12 – O processo de Desenvolvimento Curricular



Fonte: A. C. Ribeiro, 1996, p. 7

Assim, poderíamos incluir no processo de desenvolvimento curricular quatro momentos fundamentais: a justificação curricular (orientação e fundamentação do currículo); o planeamento curricular (concepção e elaboração do currículo); a implementação curricular (pôr em prática); a avaliação curricular (avaliação do currículo e de todo o processo).

A. C. Ribeiro (1996) afirma que:

“sendo um processo em movimento, o «desenvolvimento» do currículo nunca está totalmente completo, qualquer que seja o ponto de partida que se tome, pelo que não é crucial o ponto por onde se começa, embora se possa falar de uma sequência natural de momentos temporais. Dito de outro modo, o desenvolvimento curricular tem de ser visto numa perspectiva sistémica, em que todas as suas componentes e fases se inter-relacionam, formando um sistema coerente” (*op. cit.*, p. 8).

Partindo da distinção que Zais (1976) procura estabelecer entre *design* (ou construção do currículo) e desenvolvimento do currículo, e referida por Gay (1985), tentaremos uma aproximação ao significado deste último. Para este A. (1976),

“‘currículo’ é usado tipicamente pelos especialistas para referir um plano de educação de jovens ou um campo de estudo. Quando a intenção é identificar os componentes colectivos de uma entidade substantiva, isto é, um plano de instrução, o currículo é considerado como *design*. Quando o foco de atenção são as pessoas e modos de operar a partir dos quais surge o *design* ou o plano de instrução, a referência é, ordinariamente, ‘desenvolvimento curricular’” (*cit. por Gay, 1985, in Machado et al., 1991, p.65*).

Na mesma linha, afirma Gay (1985), Lawton (1975) distingue entre currículo e planeamento do currículo. Segundo este A. (1975),

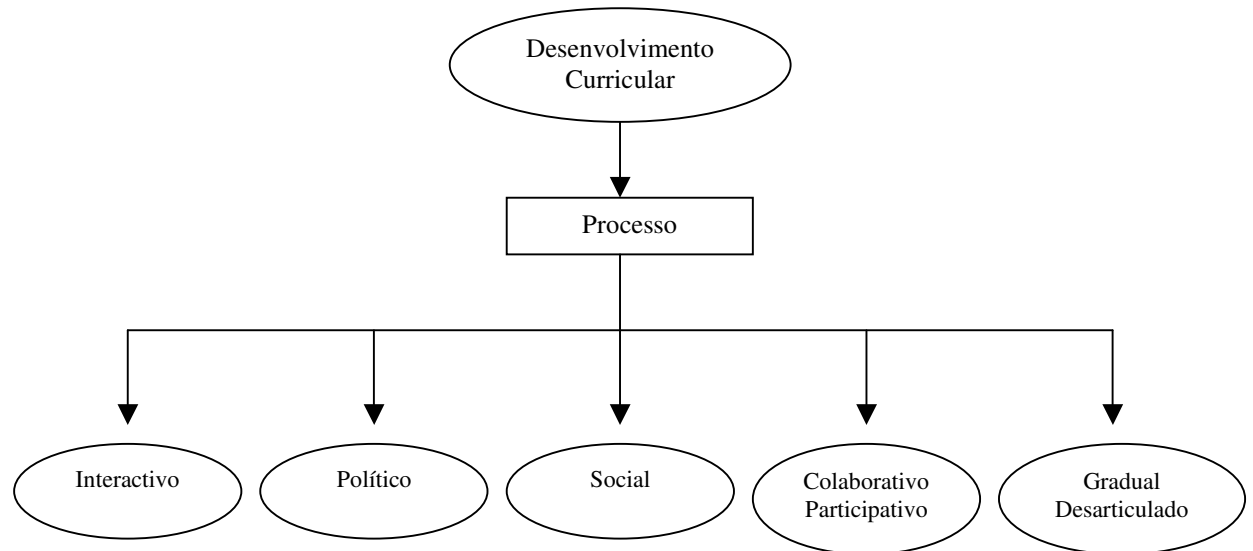
“os currículos são construídos com os aspectos particulares da vida, conhecimento, atitudes e valores seleccionados da cultura total de uma sociedade para transmissão a futuras gerações dentro da estrutura dos sistemas educacionais. As vias pelas quais os educadores fazem estas selecções e as põem em prática é o planeamento do currículo. Por conseguinte, desenvolvimento curricular é o processo, a estrutura sintáctica, a dinâmica interpessoal de tomadas de decisão acerca do planeamento instrucional. Comparativamente, o ‘design’ do currículo é o produto, a entidade substantiva, o resultado final dos processos de tomadas de decisão” (*cit. por Gay, 1985, in Machado et al., 1991, pp. 65-66*).

Ora, estas duas realidades são interdependentes, ocorrendo mesmo de forma conjunta e sobreposta.

Na linha de Gay (1985), poderíamos afirmar então, que o desenvolvimento curricular é um processo de múltiplas tomadas de decisão e de interacções, ou seja, de interacções entre as pessoas que tomam decisões sobre o que é ou deve ser o currículo.

Assim, é um processo (ver figura 13) interactivo, político, social, colaborativo e participativo e de alguma forma, gradual e desarticulado⁷⁹.

Figura 13 - Processo de Desenvolvimento Curricular



Trata-se de um *processo interactivo* que se estabelece entre pessoas que tomam decisões sobre: onde, quem e como será o currículo implementado, avaliado e, eventualmente, reformulado. Assim,

“é uma dinâmica, vital e complexa rede de interacções entre pessoas e forças sendo que todas elas ocorrem em quadros fluidos ou contextos que estão em permanente mutação. Os contornos particulares deste processo são delineados tanto pelos domínios legais, nos quais as decisões são tomadas, como pelo conjunto particular das questões instrucionais a ser consideradas” (Gay, 1985, *op. cit.*, pp. 66-67).

Da mesma forma, é um *processo político*, uma vez que,

“as instituições locais, regionais ou nacionais assumem regularmente a política da programação de ensino. (...) Obviamente, então a selecção dos objectivos do currículo, do conteúdo, das actividades e da avaliação é influenciada tanto pelos valores e pela política como pela pedagogia.” (*op. cit.*, p. 67).

⁷⁹ Segundo Kirst e Walker (1971), o desenvolvimento curricular é “um ‘sistema desarticulado’ da prática de tomadas de decisão. Não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático. É raro existirem conjuntos de decisões sistematicamente coordenadas ao longo do ciclo total do planeamento do currículo” (*cit. por* Gay, 1985, *in* Machado *et al.*, 1991, p. 69).

Entender o desenvolvimento curricular como *processo social* relaciona-se com o que já foi anteriormente exposto, enquanto processo interactivo, uma vez que se estabelece entre pessoas que tomam decisões. Assim sendo,

“os interesses, valores, ideologias, prioridades, papéis funcionais e responsabilidades diferenciadas formam os contornos dos contextos interactivos e dinâmicos em que as decisões sobre o currículo são tomadas” (Gay, 1985, *op. cit.*, p. 68).

O desenvolvimento curricular é, necessariamente, um *processo colaborativo e participativo*, uma vez que apela à cooperação entre várias pessoas. Enquanto processo complexo, envolve uma variedade de capacidades. Afirmo o A. (1985),

“a colaboração e a participação são essenciais para garantir que todos os interesses estejam suficientemente representados, que os vários ‘skills’ técnicos necessários para um planeamento qualificado do currículo estejam presentes e que a coerência e coesão existam ao longo de todo o processo de desenvolvimento, desde a concepção até à fase final” (Gay, 1985, *op. cit.*, p. 69).

Enquanto processo *gradual e desarticulado*, significa que o desenvolvimento curricular envolve múltiplas partidas, pequenos e graduais movimentos de tomadas de decisão, eventualmente sobre problemas específicos, identificando-se nas palavras de MacDonald (1971) como,

“o resultado dum longo, dinâmico e complexo processo de envolvimento e interacção social” (*cit. por* Gay, 1985, *op. cit.*, p. 69).

Zabalza (1998) defende a concepção do desenvolvimento curricular como:

“um *continuum* que se desenvolve em fases sucessivas e a diversos níveis do sistema escolar: Administração Central, Regiões, escolas, turmas concretas. Isto fará com que o desenvolvimento curricular, na sua dimensão de planificação ou projecto, vá progredindo como uma rede sucessiva de círculos concêntricos, em que as decisões genéricas, (...) se situem na zona externa dessa rede. Nos círculos mais próximos do centro (no centro estariam as acções concretas a realizar com um indivíduo), apareceriam as decisões que se vão tomando mais contextualizadamente, integrando nelas as condições específicas de cada situação, a partir dos pressupostos ou da própria vontade, estratégia ou estilo de cada docente” (Zabalza, 1998, p. 17).

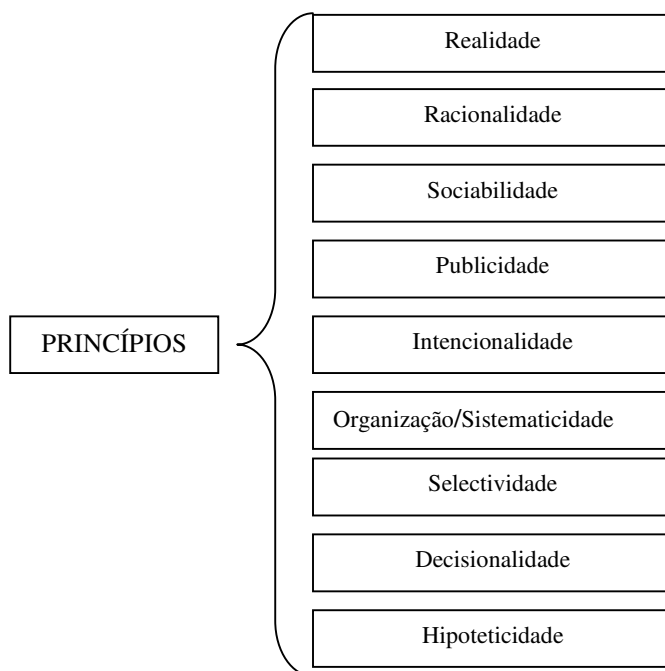
Aliás, esta ideia está muito próxima das palavras de Lawton (1977) ao assinalar que:

“a nível nacional torna-se necessário um acordo dotado de suficiente consistência sobre um currículo básico comum (...); a nível de escola, convém que os professores discutam o currículo

com os pais, com os estudantes, com os administrativos e com outras forças sociais interessadas (...); e, finalmente, os professores deverão ter o seu espaço de liberdade para, a nível da programação para a turma, projectar os seus próprios planos de trabalho e as suas próprias lições” (cit. por Zabalza, 1998, p. 17).

Com base nos oito princípios para o desenvolvimento curricular referidos por Scurati (1982), Zabalza (1998) apresenta uma breve reflexão sobre cada um deles (Zabalza, 1998, pp. 29-32) (ver figura 14).

Figura 14 - Princípios para o Desenvolvimento Curricular



De forma breve, analisemos o sentido atribuído a cada um destes princípios.

O *princípio de realidade* revela a necessidade de atender ao que acontece de facto, na escola. Nas palavras de Zabalza (1998),

“quer dizer, a essência burocrática, formal, jurisdicista e ‘científica’ dos Programas oficiais deve dar lugar à riqueza de matizes, à proximidade, à própria provisionalidade, inclusivamente à imperfeição, da programação feita na escola e para os alunos da escola” (Zabalza, 1998, p. 29).

O *princípio de racionalidade* assenta na ideia de que é preciso assumir uma atitude baseada na razão, ou seja, há que saber fazer uma leitura da realidade de forma consciente para poder actuar sobre ela. Neste sentido

“se alguma coisa nos pode e deve ser dada pela programação curricular, é fazer-nos capazes de passar da gestão rotineira do ensino para um fazer consciente, auto-regulado (...). O currículo joga o papel de ‘iluminador’ da prática do docente e também da actividade do aluno, de maneira que um e outro saibam para que fazem cada coisa concreta e qual o sentido que essa actividade isolada tem relativamente ao resultado global que se deseja alcançar” (*ibidem*).

O *princípio de sociabilidade* apela ao consenso, uma vez que só a partir deste é possível definir prioridades e tomar decisões. Este consenso urge, atendendo às divergências de opinião entre os professores, os pais, entre a comunidade educativa. Afirma Zabalza (1998) que

“o currículo converte-se numa espécie de ‘objecto transaccional’, de espaço de comunicação-negociação social” (*op. cit.*, p. 30).

O *princípio de publicidade* é claro. É necessário tornar claro, público, conhecido o que se pretende fazer ao nível da escola, uma vez que

“através da programação curricular torna-se explícito o marco de intenções, o curso previsto para as acções, etc. (...) A educação converte-se, assim, não em algo imprevisível, oculto ou privado, mas sim em algo público, explicitamente confessado. O que a torna efectivamente comunicável e controlável” (*ibidem*).

É oportuno salientar esta possibilidade de controlo. Só poderemos avaliar, ajuizar sobre o desenrolar de um plano, se este for conhecido por todos os seus intervenientes.

Zabalza (1998) integra duas definições de currículo para fundamentar o *princípio de intencionalidade*. Assim, distingue o currículo ‘de planificação’ do ‘de investigação’. No primeiro

“aparece apenas aquilo que conscientemente, reflexivamente e mediante o emprego de critérios explícitos se decidiu que faça parte dele. No currículo ‘de investigação’, junto de tais elementos intencionais, regista-se o aparecimento de efeitos de qualquer outra componente não prevista inicialmente. Deste modo, contempla-se e torna-se explícito o currículo oculto, entendido este como conjunto de componentes e/ou efeitos curriculares inicialmente não previstos” (*ibidem*).

Ora, na primeira definição, entende-se claramente que aquilo que é planificado, tem de revelar o que intencionalmente e explicitamente, se pretende implementar. Na segunda definição, uma vez mais o currículo oferece a riqueza polissémica do conceito, ao apelar à definição de currículo oculto.

O currículo oculto existe e, por definição, não é conhecido. Cabe ao professor consciencializar-se da sua existência, procurando gerir as suas aulas, integrando os efeitos benéficos deste ou procurando atenuar ou eliminar os que possam revelar-se negativos.

O *princípio de organização ou sistematicidade* salienta a necessidade de funcionalidade, ou seja, para que a programação se torne funcional deve adaptar as orientações oficiais, genéricas, às condições particulares da situação específica com a qual a escola ou o professor, em última análise, se confrontam.

Segundo Zabalza (1998),

“toda a programação curricular supõe uma organização de tipo funcional das partes constitutivas do currículo. Trabalha-se com critérios de operatividade e funcionalidade: como podemos pôr tudo isso em prática, como se devem relacionar entre si as diversas componentes do currículo para que este funcione como um todo integrado e não como um conjunto de acções desconexas, etc. (...) A análise da *congruência* entre as propostas de partida e as operações práticas e a análise da *eficácia* destas, a partir dos resultados obtidos, serão dois dos critérios de definição da funcionalidade” (*op. cit.*, p. 31).

Perseguindo o *princípio de selectividade*, o professor selecciona objectivos a alcançar, conteúdos a ensinar, estratégias a desenvolver, formas de avaliar, de entre um conjunto diverso de possibilidades. Ora, esta selecção tem de ser criteriosa, na tentativa de se tornar a mais adequada a cada situação do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo,

“essa selecção deve corresponder, obviamente, a critérios de valor, oportunidade, congruência e funcionalidade situacional” (*ibidem*).

A propósito do *princípio de decisionalidade*, Zabalza (1998) cita Fernández Huerta (1976) ao afirmar que

“fazer didáctica não é senão tomar decisões” (*cit. por* Zabalza, 1998, p. 32).

A estes oito princípios apresentados por Scurati (1982), Zabalza (1998) acrescenta, ainda, o *princípio de hipoteticidade*, que se pode resumir da seguinte forma:

“não asseguramos, formulamos hipóteses” (Zabalza, 1998, p. 32).

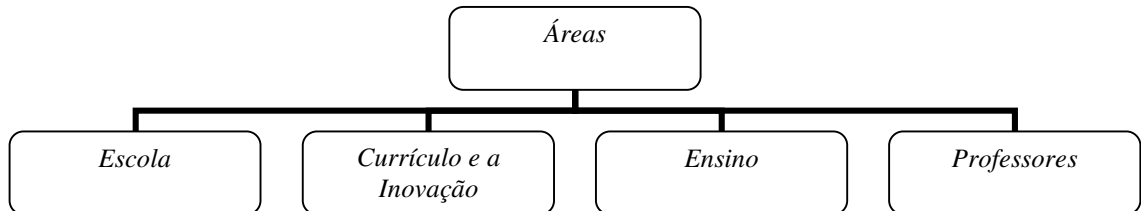
Isto significa que, envolvido necessariamente num processo de tomada de decisões, o professor é impellido a adoptá-las, porém, com a consciência de que provavelmente, serão as mais adequadas, pois baseadas em princípios criteriosos, contudo sem certezas irrefutáveis.

Capítulo IV – O Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)

1. O Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr) relacionado com Quatro Áreas da Teoria e da Investigação Didáctica

García (1999) propõe o estudo da formação de professores intimamente relacionado com quatro áreas da teoria e da investigação didáctica, nomeadamente, a *escola*, o *currículo e a inovação*, o *ensino* e os *professores* (figura 15).

Figura 15 - Quatro áreas da teoria e da investigação didáctica



Uma vez que este trabalho incide, precisamente, sobre a reflexão acerca do DPPr a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo, revela-se fundamental seguirmos atentamente o que o A. (1999) refere sobre este assunto.

Afirma o A. (1999) que a formação de professores, em particular o desenvolvimento profissional, parece assumir a responsabilidade de integrar estas áreas na prática, o que nem sempre acontece. O A. (1999) reconhece que,

“o esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, **passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa**” (García, 1999, p. 139).

Ora, isso implica, necessariamente, profundas transformações, não só de práticas e de hábitos, mas também de mentalidades. Implica uma escola contextualizada (se quisermos, territorializada), atenta às necessidades dos alunos, dos professores, do próprio meio, inserida no meio educativo de forma activa, onde os professores sejam profissionais, inovadores, produtores de conhecimento, críticos, onde os alunos sejam formados para uma sociedade democrática e participativa. Seguramente, esta não é uma tarefa fácil.

O conceito de territorialização do ensino é referido por Zabalza (1998) ao procurar concretizar o sentido de três termos-chave para construir uma nova escola básica: *currículo, programa e programação*.

De forma muito genérica, Zabalza define *currículo* como:

“o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (Zabalza, 1998, p. 12).

Assim, numa perspectiva prática, é fundamental distinguir o professor que age de forma consciente e reflectida, que selecciona os objectivos (ou as competências a desenvolver⁸⁰), os conteúdos, as estratégias, a avaliação, sabendo por que o faz, qual o seu contributo para o desenvolvimento integral do aluno, daquele outro professor cuja preocupação é, apenas, cumprir o programa⁸¹.

⁸⁰ Conceito assumido de uma forma mais abrangente e que acarreta mesmo algumas diferenças em termos de significado e da própria integração na planificação do professor. Assim, “o currículo nacional enuncia o conjunto de competências essenciais, que integram saberes fundamentais para todos, e de carácter geral, que correspondem a um perfil à saída do ensino básico, a serem desenvolvidas até ao final do nono ano. As competências são, portanto, objecto de avaliação. (...) Uma competência integra – de modo sistémico – conhecimentos, capacidades e atitudes. A sua complexidade liga-se à variedade de elementos que a compõem e às interacções possíveis entre eles. A complexidade é gerida de modo próprio, surgindo modos diferenciados de colocar o «saber em acção», consoante os indivíduos e as situações ou contextos. A acepção de competência como processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades e atitudes) em situações diversas remete-nos para a diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na singularidade de quem as realiza. É um processo original. Pressupõe autonomia em relação ao uso do saber. As competências constituem-se como referências nacionais e sugerem um leque vasto de experiências de aprendizagem que apoiam o seu desenvolvimento gradual ao longo da escolaridade básica” (Correia, 2002, pp. 17-18).

⁸¹ É curiosa a observação realizada por Roldão (2000a) sobre esta expressão de *cumprir o programa*. A A. (2000a) afirma que, por vezes, chama a “atenção para a perversão da nossa linguagem comum quanto àquela famosa expressão que todos usamos «cumprir os programas». O cumprimento do programa, face ao qual não tenho nenhuma objecção, é uma ficção curricular. Supostamente, os programas concretizam as aprendizagens que se visam, e por isso temos que procurar que elas sejam conseguidas. Mas cumprir o programa, em rigor, significa conseguir as aprendizagens que estão lá previstas, porque o programa não se «cumpre», o que porventura se cumpre é aquilo para que o programa serve, que são as aprendizagens curriculares” (Roldão, 2000a, p. 15)

O programa⁸² pode ser entendido, segundo Zabalza (1998), como:

“o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar em um determinado nível. (...) Assim, o Programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central. Por outro lado, falamos de *programação* para nos referirmos ao projecto educativo-didáctico específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas. Programa e Programação são, pois, aspectos que não se excluem. No desenvolvimento da actividade docente, cada uma destas realidades cumpre uma função que lhe é própria, complementando-se e fechando o círculo do que constitui o «projecto curricular» a desenvolver na aula” (*op. cit.*, p. 12).

Ora, o conceito de territorialização do ensino encontra-se intimamente associado ao de programação. Assim,

“através da programação, portanto, territorializam-se os pressupostos gerais do Programa. Reinterpretam-se, a partir dos parâmetros de uma situação e de condições específicas, as previsões e compromissos *standard* do Programa” (*op. cit.*, p. 18).

Este é o ponto-chave sobre o qual se poderá construir a nova escola básica, no entender de Zabalza (1998). É que este conceito de programa arrasta consigo a necessidade de formar um corpo docente mais activo. Assim,

“a aplicação mecânica, directa, dos Programas implica um corpo docente passivo a nível curricular e indicia um tipo de escola standardizada, reprodutora, isolada do seu contexto. Assumir o Programa mediatizado pela própria programação supõe um estilo novo, uma nova atitude da comunidade educativa (instituição, professores, pais, autarquias, etc.) relativamente ao ensino e à função da escola. O Programa subsiste como marco de referência permanente, como catálogo de mínimos e código de especificações do direito de cada aluno. À programação compete unicamente completar o programa, aproximá-lo da realidade em que se desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade, que o Programa, geral, como é, não pode contemplar nas suas previsões” (*ibidem*).

Antes de avançarmos, gostaríamos de lembrar Zabalza (1998), ao mencionar os vectores de uma profunda renovação da escola básica: a *racionalidade profissional*, o

⁸² Para definir o conceito de programa, Roldão (2000a) afirma que “o currículo é (...) esta realidade socialmente construída, que resulta de maiores ou menores graus de negociação consoante os países e as situações e que obviamente depois se corporiza em decisões que são assumidas também por um poder central; o currículo nacional, o currículo integrando todas as aprendizagens que se considera que são precisas (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário e por aí fora). As aprendizagens que são precisas instrumentalizam-se através de um conjunto de orientações que são os programas. O programa não é mais do que um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências. O programa só serve como meio para que as aprendizagens ocorram, aquilo que define o currículo são as aprendizagens que se visam” (Roldão, 2000a, pp. 14-15).

trabalho centrado na escola, a revalorização dos conteúdos da aprendizagem e os recursos didáticos.

A *racionalidade profissional* seria a meta a atingir no DPPr. Esta racionalidade distingue um bom profissional, um bom professor. Afirma Zabalza (1998) que

“o ensino, enquanto actividade profissional, deixa de ser um conjunto de acções reflexas, rotineiras, aprendidas por insistência e converte-se num conjunto de actuações *racionais e individuais*” (*op. cit.*, p. 277).

Estas actuações racionais significam que o professor age, sabendo o porquê da sua acção, agindo e reflectindo sobre a acção. Esta interpretação racional da sua acção é própria de cada professor, de forma mais ou menos consciente.

Assim,

“a questão do desenvolvimento profissional dos professores radica, vista nesta perspectiva, não numa melhoria técnica (conhecer mais receitas, saber mais coisas que se podem fazer na aula, melhorar as suas destrezas específicas, etc.), mas na melhoria dessa arquitectura conceptual que lhes permite dar sentido às suas actividades: clarificar melhor as suas teorias de acção, ampliar as suas construções pessoais, tornarem-se mais conhecedores do porquê das coisas que se fazem na aula, etc. O autoconhecimento e a melhoria dos princípios de acção que estão por detrás da actividade de cada professor podem ser conseguidos por diversas vias: principalmente através da *investigação-acção* com que vai comprovando a viabilidade e eficácia das suas novas ideias/práticas, mas também através da participação em equipas de trabalho onde «confessem» mutuamente os seus postulados e submetam à comparação e plausibilidade das diferentes maneiras de actuar de cada professor em situação concreta” (*op. cit.*, pp. 277-278).

Zabalza (1998) defende a necessidade de

“desenvolver o trabalho a partir da escola como entidade institucional dadora de sentido aos esforços individuais. (...) Do meu ponto de vista, qualquer novo Programa Oficial inovador, que pretenda ter êxito, tem de incluir previsões relativas ao trabalho em equipa dos professores, à articulação entre as disciplinas e ao desenvolvimento de programações a nível de escola que permitam aos professores sentirem-se protagonistas da inovação em curso e que dotem essa escola de uma identidade própria a nível curricular” (*op. cit.*, p. 278).

É fundamental que este *trabalho* seja *centrado na escola*, para produzir efeitos na própria escola, em articulação com os alunos, pais, comunidade local.

Zabalza (1998) aborda uma questão polémica. É necessário a *revalorização dos conteúdos na aprendizagem*. É pois importante redimensionalizar a importância do *saber* e uma revalorização das técnicas de ensino-aprendizagem. O A. (1998) recorda que:

“hoje em dia, os nossos alunos são sujeitos ávidos de conhecimentos, conhecimentos que adquirem a um ritmo endiabrado e quase sempre em espaços extra-escolares (segundo a última informação da UNESCO, mais de 80% do que aprendem fazem-no fora da escola). Estão submetidos a uma infinidade de estímulos intelectuais que terão que aprender e organizar. O papel fundamental da escola é potenciar o seu desenvolvimento, dar-lhes instrumentos conceptuais, afectivos e motores para descodificar o seu próprio mundo, para integrar adequadamente os seus conhecimentos sobre ele. O papel dos conteúdos, das disciplinas, das técnicas de trabalho, da própria organização da aula torna-se, claro está, fundamental. O papel de um bom professor não consiste actualmente (talvez fosse suficiente no passado, mas não hoje) em ter boa vontade, em querer muito aos seus alunos, em criar um clima agradável de aula, mas sim ter que ensinar muito, ter que desenvolver ao máximo um trabalho eficaz e rentável cognitivamente para os seus alunos, ter que abordar com eles todos aqueles espaços do conhecimento (e cada dia são mais e mais complexos) que lhes permitam entender melhor e participar de maneira adequada, e igualitária socialmente, no contexto social, cultural e profissional dos nossos dias. E isto significa postular uma cultura autêntica, científica (não vulgarizada, nem superficial, nem infantilóide, actualizada (referida preferentemente à compreensão das realidades actuais) e diversificada (que vá abordando os novos campos de estudo e modos de pensamento, como sucede na actualidade com a informática, com o mundo das comunicações, com o da imagem, etc).” (*op. cit.*, p. 279).

A propósito deste fenómeno de mudança vivenciado pela escola, Roldão (2000a) escreve que:

“há um outro domínio muito importante de aprendizagens que, não sendo novo, hoje emerge com maior actualidade – se as pessoas têm um acesso maior à informação nas sociedades actuais e futuras, há elementos relacionados com o conhecimento que só a escola passa e mais ninguém passa: as competências de organização da informação para a transformar em conhecimento. Porque um dos graves problemas do tempo actual e do acesso indiscriminado à informação é que isso vai marcar a diferença entre aqueles que, perante a informação, têm instrumentos para organizar, para buscar e seleccionar a informação adequadamente, e os que não têm. Porque, para os que não têm, a massa de informação é completamente inerte e inoperante, e para os que têm esses instrumentos, essas competências, a informação converte-se em saber útil que podem usar. Isto, dizem alguns teóricos, será a grande discriminação do futuro” (Roldão, 2000a, p. 13).

Finalmente, um último vector que complementa os anteriores: os *recursos didácticos*. De uma forma um pouco simplista, Zabalza (1998) alerta para que:

“uma nova escola elementar e uma nova educação básica, mais de acordo com os tempos que correm, está comprometida na criação de recursos didácticos coerentes com os seus propósitos e, também, na introdução e adaptação às exigências escolares de todos aqueles recursos já existentes e divulgados no âmbito cultural, das comunicações, etc. que melhorarão a qualidade e eficácia da experiência instrutiva que se desenvolve na aula” (Zabalza, 1998, p. 279).

Contudo, não é suficiente as escolas estarem equipadas com novos meios, se não houver condições, nem professores formados para os utilizarem de forma eficiente. Há, pois, que fomentar

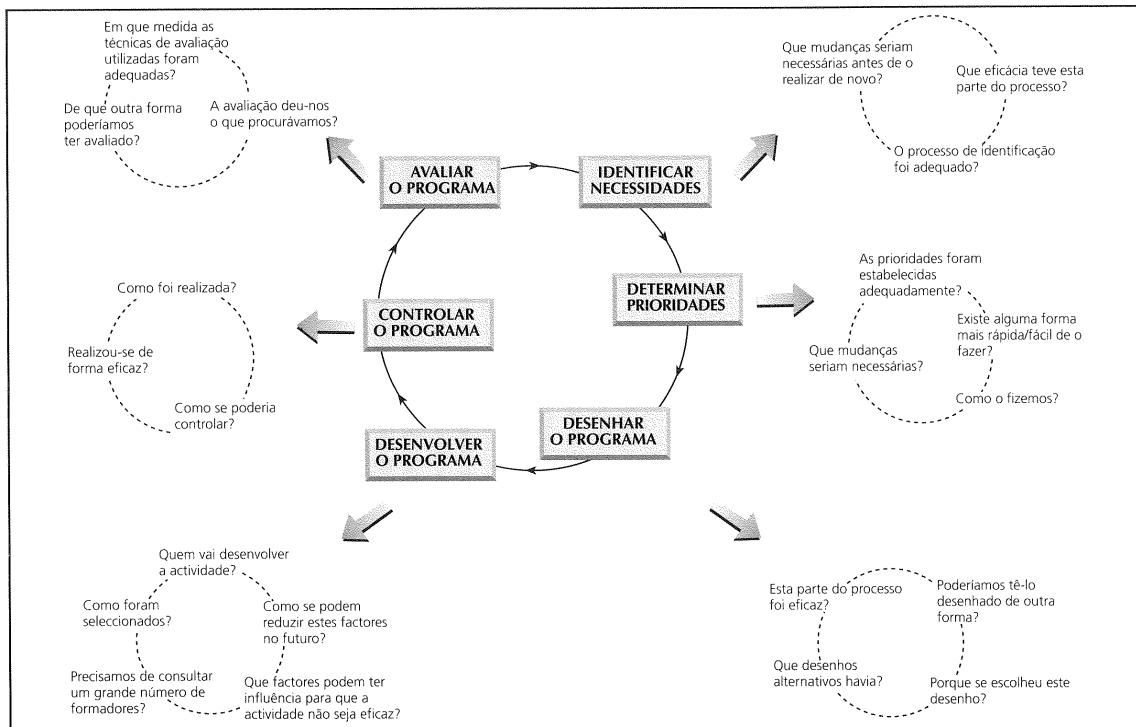
“uma nova cultura tecnológica por parte dos professores que os capacite para extrair o máximo potencial curricular e instrutivo de cada novo meio” (*ibidem*).

Isto traduz-se, forçosamente, no DPPr, na necessidade de actualização ou mesmo de aprendizagem sobre os novos recursos didácticos. De novo, esta formação tem de ser contextualizada e justificada nas necessidades dos alunos e da própria escola.

Retomando a ideia anteriormente defendida por García (1999), o A. sugere um modelo de síntese (consultar figura 16), onde lança os fundamentos para uma teoria da formação de professores, onde caberia ao desenvolvimento profissional a capacidade de *colar*⁸³, unindo práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

⁸³ A expressão é do A. (1999) ao afirmar que “vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (García, 1999, p. 139).

Figura 16 - Modelo de síntese: Fundamentos para uma Teoria da Formação de Professores



Fonte: García, 1999, p. 140.

Procuraremos explicitar as relações que García (1999) estabelece entre o desenvolvimento profissional e:

- o desenvolvimento da escola;
- o desenvolvimento e inovação curricular;
- o desenvolvimento do ensino;
- o desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

1.1. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento da Escola

Analisemos as relações entre o *desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola*. Já o afirmámos anteriormente, que é fundamental o desenvolvimento ser centrado na escola, partindo das suas necessidades, para poder ser justificado e contextualizado.

O A. (1999) fala da necessidade de enquadrar esse desenvolvimento profissional⁸⁴ num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular, constituindo duas faces da mesma moeda, onde o aperfeiçoamento de uma, permitiria a melhoria da outra.

García (1999) relembra mesmo, as palavras de Escudero (1992) ao afirmar que “a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (*cit. por* García, 1999, p. 139).

Porém, estas afirmações são confrontadas, muitas vezes, com os hábitos enraizados que se ligam, por um lado, a um certo individualismo nas práticas do professor e por outro, à falta de articulação entre as actividades de formação que são planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar.

Estas considerações implicam a concepção da escola como uma unidade básica de mudança, atendendo a alguns aspectos que podem facilitar ou não este desenvolvimento.

Assim, é fundamental:

“a existência de **liderança instrucional** entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações. Em segundo lugar, salienta-se a existência de uma **cultura de colaboração** por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objectivos partilhados entre os professores.

Em terceiro lugar, a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma **gestão democrática e participativa** onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento. Isso significa que a escola deve ter a **autonomia** suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc. Esta autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para **seleccionar** os seus próprios professores, de forma a que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projecto educativo e curricular que a escola realiza. Juntamente com a selecção, parece evidente que a escola deve ter autonomia

⁸⁴ García (1999) cita Fenstermacher & Berliner (1985) ao afirmarem que “o desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização” (*cit. por* García, 1999, p. 141).

para **organizar o currículo**, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores.

Mas a autonomia, necessária para efectuar ligações entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores, passa também pela possibilidade da própria escola para dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar actividades de desenvolvimento profissional especialmente consonantes com o seu projecto educativo e curricular. Esta autonomia financeira tem a ver com a **prática de auto-avaliação** institucional e de professores, dado que a avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder” (García, 1999, pp. 141-142).

1.2. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento e Inovação Curricular

As relações que se estabelecem entre o *desenvolvimento profissional e o desenvolvimento e inovação curricular* são particularmente pertinentes para este trabalho.

Afirma García (1999) que

“as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular são quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual. Concretamente, não é indiferente à relação que aqui enunciamos que a concepção de desenvolvimento curricular seja tecnológica, política ou cultural. O papel do professor é diferente, como já o referimos, em função das diferentes concepções. A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular (Stenhouse, 1984). Por isso, «*o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular...*» (Gimeno, 1986).

Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola (normalmente pelas editoras de livros de textos), o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em actividades de formação (normalmente sob a forma de cursos de aperfeiçoamento) para *mostrar* (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. (...) De qualquer modo, esta concepção de currículo e do

papel do professor leva a actividades de formação centradas na aquisição de conhecimentos ou competências pelo professor. Ou seja, responderia a um modelo de défice. Mas quando a concepção que se assume é a do professor como **agente de desenvolvimento curricular** (Bolívar, 1992), as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas. Basta recordar as contribuições do movimento de investigação-acção (Elliot, 1990)” (*op. cit.*, pp. 142-143).

Esta concepção de desenvolvimento de currículo pode passar pela elaboração de projectos curriculares de escola, partindo-se do carácter aberto e flexível do currículo. Assim, as equipas de professores envolvidas trabalham na elaboração destes projectos. Deste modo,

“podemos supor que o processo de construção de um projecto curricular com estas características é já por si um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais (Miller, 1992). Como refere Fullan, «quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas actividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc.) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceptual, teoria pedagógica» (1986)” (*op. cit.*, p. 143).

García (1999) termina a análise destas relações, identificando o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional,

“quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino (Day, 1990)” (*ibidem*).

1.3. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento do Ensino

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino é a relação mais frequente, na medida em que se reconhece que o aperfeiçoamento dos professores visa o aperfeiçoamento das suas competências de ensino. Aliás, o ensino, em particular a aula, foi durante muito tempo considerada como o único indicador válido para promover as acções de formação.

García (1999) salienta que as maiores contribuições foram provenientes das investigações⁸⁵ desenvolvidas no âmbito do paradigma processo-produto.

Segundo o A. (1999),

“este paradigma de investigação desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino a partir de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de reportórios de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, neste sentido, destinava-se (...) a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um ensino eficaz: **classes** centradas no professor, orientadas para a tarefa, com uma estrutura

⁸⁵ A propósito desta questão sobre a investigação em pedagogia, Damião (1997) refere algumas perspectivas teóricas que influenciaram diferentes entendimentos sobre a eficácia docente: os paradigmas do presságio-produto, do processo-produto, personalista, cognitivista. Esta organização é discutível, refere-se, sobretudo à realidade nos EUA e não implica uma sucessão linear no tempo. Interessa-nos no âmbito deste trabalho, apenas recolher alguma informação que permita caracterizar, sucintamente, cada uma destas perspectivas. Para isso, recorreremos à abordagem realizada por Damião (Damião, 1997).

Em relação ao *paradigma do presságio-produto*, baseava-se na descoberta de “*características dos professores (presságio)* que apresentassem correlação com os resultados das aprendizagens (*produtos*)” (Estrela, A. & Estrela, M.T., 1977; Estrela, M. T., 1986; Noguera, Pastor & Román, 1985). (...) O professor é visto, assim, como o primeiro responsável do sucesso ou insucesso dos alunos e o seu desempenho entendido: de maneira estável (...); de maneira global (...); independente da situação. (...) Em suma, as investigações desenvolvidas no âmbito deste quadro teórico do presságio-produto encontraram, em vez de um conceito uniforme de docência, uma variabilidade em termos de tempo, lugar e pontos de vista: diferentes estudos apreenderam conceitos diferentes de *bom professor* e de *melhor método*. (...)”

Relativamente ao *paradigma do processo-produto*, “a sua preocupação não é encontrar as características gerais dos professores mas os *comportamentos concretos, observáveis, que se pudessem correlacionar com mudanças nos comportamentos dos alunos*. Ou seja, o professor eficaz deveria «desenvolver determinados resultados na aprendizagem de maneira intencional» (Perrott, 1988).”

Quanto ao *paradigma personalista*, defende-se “que cada professor é único e tem capacidade de se auto-percepcionar e, por isso, é capaz de orientar especificamente o seu desenvolvimento profissional, em termos cognitivos e pessoais e de orientar o desenvolvimento dos outros. As implicações que esta concepção fornece para a formação de professores difere significativamente das que derivam das concepções antes exploradas, uma vez que se valoriza, acima de tudo, a reorganização que os professores fazem das suas percepções e das suas *crenças* acerca do ensino. Nesta perspectiva, considera-se que é impossível ensinar o formando a ensinar: este deve aprender a *saber tornar-se*, a descobrir-se e descobrir a melhor maneira de ser professor (Rodrigues-Lopes, 1991)”.

O *paradigma cognitivista*, “supõe a existência de relações recíprocas entre o pensamento e as acções do professor e dos alunos. Este processo *circular e bidireccional* (Clark & Peterson, 1990) implica, não raras vezes, a escolha entre várias alternativas, depois de um complexo processamento cognitivo de informação (v.g., Borko & Shavelson, 1988; Clark & Peterson, 1990; Shavelson & Stern, 1981; Sutcliffe & Whitfield, 1979; Tochon, 1990). Reconhece-se, assim, que as decisões estão «infiltradas» na docência (Shavelson, 1976)” (Damião, 1997, pp. 77- 86).

Em síntese, nenhuma destas perspectivas apresenta definitivamente resposta para o perfil desejável do professor, nem sobre a melhor maneira de o formar. Outros aspectos genéricos são também apresentados: todas estas perspectivas incidem, directa ou indirectamente na “actividade de ensino em contexto de sala de aula; os paradigmas presságio-produto e processo-produto enfatizam a actuação unidireccional do professor sobre os alunos; embora divergentes, estes dois paradigmas ajudaram a desmistificar o desejo de encontrar uma única e boa maneira de se ser professor, alertando para o perigo de designações absolutas de bom e mau professor; nos paradigmas cognitivista e personalista são factores de desenvolvimento os pensamentos, juízos, decisões e os sentimentos dos professores; finalmente “no que respeita às *estratégias de investigação* será de referir que os estudos de *presságio-produto* e de *processo-produto* recorrendo, em primeiro lugar a opiniões, e menos a uma observação e reflexão sistemática da acção e pensamento do professor, arriscam-se a dar uma visão muito limitada da docência. Os estudos *cognitivistas*, por seu lado, recorreram essencialmente a *análises sobre o terreno* e a *estudos de laboratório* (Tochon, 1989), que em algumas circunstâncias foram articuladas entre si” (*op. cit.*, pp. 85-86).

estável, com acompanhamento e controlo dos alunos, e **professores** com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar as classes, com estilo indirecto de ensino, etc.” (*op. cit.*, p. 144).

Nesta situação que concebe o ensino como ciência aplicada e os professores como técnicos que dominam competências básicas, as actividades de desenvolvimento profissional teriam de ser muito estruturadas e concentrarem-se no domínio por parte do professor de alguma técnica ou estratégia didáctica.

Contudo, novas perspectivas surgiram, nomeadamente a preocupação com os processos de pensamento, juízos, tomada de decisões dos professores e dos alunos, que constituem dimensões menos evidentes do ensino.

Como refere García (1999),

“por um lado, ao ampliar o âmbito de análise do ensino, incluindo não apenas as situações interactivas, mas as pré-activas (planificação) e pós-activas (reflexão) (Marcelo, 1987), alargam-se as dimensões do ensino que são objecto de estudo e formação” (*ibidem*).

A mudança fundamental que ocorreu baseou-se na substituição da concepção do ensino como ciência aplicada para a ideia de uma actividade:

“prática e deliberativa, com uma clara componente ética. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. Para isso, os diferentes modelos de análise da prática de ensino (biografia, auto e heterodescrição, rastreio de processos, entrevistas, etc.) apresentam-se como estratégias formativas apropriadas (Fernández Pérez, 1988)” (*ibidem*).

Necessariamente, o formador que anteriormente era percebido como um perito no conhecimento do objecto de formação, garantindo que os professores aprendessem a dominar uma estratégia didáctica, passa a colaborador e assessor.

Finalmente, a investigação sobre:

“a ecologia da classe evidenciou a necessidade de ampliar as perspectivas de análise do ensino, salientando a importância do estudo do ambiente da classe, e sobretudo a análise de tarefas e actividades como elementos estruturadores do currículo em acção (Parrilla, 1992)” (*op. cit.*, p. 145).

1.4. Relação Desenvolvimento Profissional - Desenvolvimento da Profissionalidade dos Professores

Estabelecer as relações entre o *desenvolvimento profissional* e o *desenvolvimento da profissionalidade dos professores* implica conceber o professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende.

Se abordamos a questão da profissionalidade, devemos salientar algumas características do ensino actualmente:

“uma *burocratização, proletarização e intensificação* do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente. Outra característica do ensino como profissão é a sua *progressiva feminização*, sobretudo nos níveis inferiores do sistema educativo, o que se pode repercutir na imagem social que se tem dos professores. Trata-se de uma profissão onde se fomenta o *isolamento* entre os professores, de tal modo que as aulas configuram «territórios» particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, juntamente com a *balcanização*, por oposição a uma cultura de colaboração” (*ibidem*).

Assim, o desenvolvimento profissional está também relacionado com a própria melhoria das condições de trabalho, com a perspectiva de maior autonomia institucional e com a capacidade de acção dos professores, quer individual, quer colectivamente. É ainda necessário relacionar o DPPr com o aumento de recursos materiais e pessoais nas escolas e também económicos. Para o efeito, García (1999) propõe a presença de assessores de formação em centros educativos, de modo a facilitar um desenvolvimento profissional mais próximo dos problemas e preocupações dos professores.

O A. (1999) introduz ainda, uma outra dimensão nesta perspectiva, ou seja, a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional com a avaliação de professores, que seja assumida como uma responsabilidade profissional própria dos professores.

Um outro aspecto, diz ainda respeito à necessidade de ligar o desenvolvimento profissional dos professores com as teorias sobre a mudança e a aprendizagem do adulto. Assim,

“as teorias sobre a mudança dos professores, sobre as etapas de preocupações, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo, sobre as fases da carreira docente, etc., têm de ser tidas em conta quando se planificam, desenvolvem e avaliam actividades de desenvolvimento profissional (*op. cit.*, p. 146).

2. Os Modelos de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)

A referência aos modelos de DPPr neste trabalho acompanha a abordagem realizada por García (1999).

Sparks & Loucks-Horsley (1990) entendem por modelo:

“um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento” (*cit. por* García, 1999, p. 146).

A classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional, segundo García (1999), é exemplificada por Oldroyd & Hall (1991) (figura 17).

Figura 17 – Um modelo de trabalho para planificar actividades de desenvolvimento profissional



Fonte: García, 1999, p. 147.

Segundo este modelo, diferenciam-se, basicamente, dois tipos de actividades:

- Formação e Treino Profissional (tipo A);
- Apoio Profissional (tipo B).

As primeiras actividades referenciadas,

“são geralmente desenvolvidas por especialistas, e têm como objectivo a aquisição de competências docentes, facilitadas através de actividades como a demonstração, simulação, assim como o apoio e a assessoria pelos especialistas. A modalidade de tipo B salienta principalmente a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. Neste sentido, é o trabalho entre professores através de diferentes modalidades (investigação-acção, mentoria, avaliação de colegas, etc.) o que constitui o eixo central deste tipo de modalidades de formação” (García, 1999., p. 147).

García (1999) alerta para os critérios utilizados na classificação das actividades de desenvolvimento profissional. Podemos aceitar critérios como o papel

que o professor desempenha (activo/passivo) e o tipo de estratégias de formação seleccionadas (formais/informais).

Porém, Oldroyd & Hall (1991) apresentam os critérios de classificação de actividades de desenvolvimento profissional (quadro 32).

Quadro 32 - Critérios de classificação de actividades de desenvolvimento profissional, segundo Oldroyd & Hall, 1991

Processo de identificação de necessidades		
Toda a escola.....	Um grupo.....	Individual
Seleccção		
Obrigatório.....	Convite.....	Voluntário
Participantes no programa		
Todos os professores.....	Grupos funcionais.....	Grupos mistos.....Individual
Tipo de actividade de aprendizagem		
<u>Tipo A</u>		<u>Tipo B</u>
Treino.....	Cooperação.....	Colaboração.....Assessoria
Finalidades da aprendizagem		
Desenvolvimento para a acção.....	Autodesenvolvimento....	Desenvolvimento da acção
Resultados da aprendizagem		
Conhecimentos.....	Competências.....	Atitudes.....Materiais.....Acção melhorada
Tipo de direcção do curso		
Especialista externo.....	Especialista da escola.....	O próprio.....Individual
Proximidade do local de trabalho		
Fora do trabalho.....	Próximo do local de trabalho.....	No local de trabalho

Fonte: García, 1999, p. 148.

Assim sendo,

“as actividades podem ser classificadas em função de o **diagnóstico de necessidades** ter sido feito de forma individual, ou nele ter participado a totalidade dos professores; de a formação ser voluntária ou obrigatória; de participarem todos os professores ou apenas alguns; de o objectivo ser o treino ou a assessoria; de a coordenação ser feita por um especialista externo ou pelos próprios professores; ou ainda se é feito no próprio centro ou fora dele” (*op. cit.*, p. 148).

No quadro 33, podemos constatar que existem diferentes modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades como critério.

Quadro 33 - Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores, segundo Loucks-Horsley, 1987

Necessidades e situação	Modalidades de formação
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um programa de inovação • Enviar um professor seleccionado para um curso • Contactar com outras escolas com necessidades semelhantes
Os professores sentem-se muito isolados	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer um programa de assessoria • Proporcionar mentores aos professores principiantes • Ir a um Centro de Professores
Os professores estão num meio fechado Incapacidade para se adaptarem às mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer ligações com a universidade para ampliar a sua visão • Contactar com outros professores com preocupações semelhantes
O professor é capaz e está disposto a melhorar o seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação-Acção • Apoiar o seu próprio programa de desenvolvimento profissional • Enviar alguns professores a um centro especializado • Estabelecer contactos com outras escolas
Preparação suficiente Necessidade de avaliação para melhorar os professores e a escola	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar mentores a professores principiantes • <i>Coaching</i> de colegas • Proporcionar professores assessores • Implementar práticas de inovação • Supervisão clínica

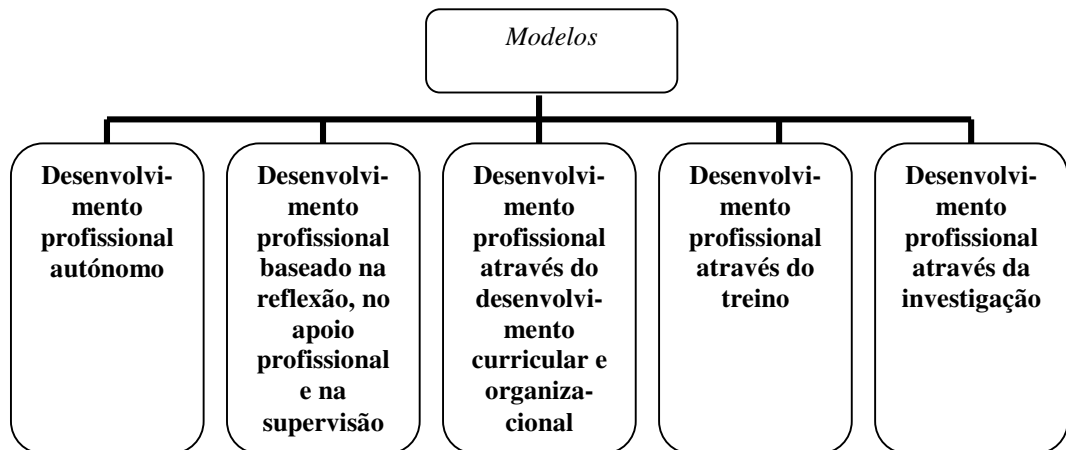
Fonte: García, 1999, p. 148.

Uma advertência apresentada por Loucks-Horsley (1987) é que as modalidades de desenvolvimento profissional têm de respeitar a etapa de desenvolvimento profissional em que os professores se encontram. Não seria adequado, certamente, que a um professor principiante fosse exigida a responsabilidade de elaborar materiais curriculares, por exemplo.

Os diferentes tipos de modelos (figura 18) que são apresentados baseiam-se na revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990) e são os seguintes:

- Desenvolvimento profissional autónomo;
- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão;
- Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional;
- Desenvolvimento profissional através do treino;
- Desenvolvimento profissional através da investigação.

Figura 18 – Modelos de DPPr, segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990)



2.1. Desenvolvimento Profissional Autônomo

Como a designação indicia, esta modalidade responsabiliza o professor na sua própria auto-aprendizagem, sendo escolhida por aqueles que não se revêem noutras propostas de formação.

Assim, esta modalidade corresponde a:

“uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as actividades de desenvolvimento profissional” (*op. cit.*, p. 150).

García (1999) refere McDonnell & Christensen (1990) ao defenderem a possibilidade de implementação de programas personalizados para o desenvolvimento de professores, podendo ser concretizados segundo quatro critérios:

- papéis que o professor desempenha ou vai desempenhar (sujeito que aprende, assessor de outros professores, mentor, tutor de alunos em práticas, director, etc.);

- responsabilidades docentes dos professores (avaliação dos alunos, planificação, estratégias instrucionais, clima de classe, etc.);
- quem inicia a participação num programa (próprio professor, colegas, direcção, pais, etc.);
- experiências formativas incluídas no programa pessoalizado (treino, cursos, investigação, etc.).

O quadro 34 representa os elementos para o desenvolvimento de programas de aprendizagem autónoma, segundo McDonnell & Christensen (1990), que poderá combinar estas quatro componentes nos planos pessoalizados.

Quadro 34 - Elementos para o desenvolvimento de programas de aprendizagem autónoma, segundo McDonnell & Christensen (1990)

Responsabilidade de ensino	OPÇÕES DE PAPEL NA CARREIRA DOCENTE					
	Sujeito que aprende	Produtor de conhecimento	Assessor	Tutor de alunos em práticas	Mentor	Director
Avaliação de alunos						
Planificação						
Currículo						
Estratégias de ensino						
Materiais						
Gestão da classe						
Disciplina						
Clima (da escola e da classe)						
Comunicação						
Profissionalismo						
Extracurricular						
Exemplos de experiências:				Iniciado por:		
1. Treino e formação				1. O próprio		
2. Experiências				2. Colegas		
3. Desenvolvimento de actividades: viagens, conferências, cursos				3. Direcção		
4. Trabalho organizacional				4. Estudantes		
5. Investigação ou leituras				5. Pais		
6. Visitas a classes ou escolas						
7. Redução de horário						

Fonte: García, 1999, p. 152.

No âmbito deste desenvolvimento profissional autónomo, é de salientar a importância da comunicação horizontal entre professores, de diferentes escolas. Segundo Fernández Pérez (1988) esta comunicação horizontal justifica-se de forma:

- epistemológica (são os próprios professores construtores de conhecimento);
- psicoprofissional (combatendo o isolamento em ligação com outros professores também envolvidos em projectos de inovação);
- sociopolítica (a Administração pode identificar temas e problemas relevantes, bem como os professores que com eles lidam);
- económica (a partilha de experiências evita recomeçar do zero e a repetição de erros) (García, 1999).

García (1999) refere a modalidade de Seminários permanentes que são:

“basicamente, um ponto de encontro entre professores com diferentes graus de formação, em que deve primar o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre a prática (Chavarría *et al.*, 1990)” (*op. cit.*, p. 153).

Neste contexto, podem ser apresentados alguns aspectos positivos e negativos (quadro 35).

Quadro 35 – Aspectos positivos e negativos desta abordagem⁸⁶

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - ligação oficial a uma actividade de formação; - via alternativa de formação para os professores que não se mostram satisfeitos com outras modalidades e demonstram desejo de serem eles próprios protagonistas da sua formação; - a comunicação horizontal permite a troca de experiência (embora em circuito fechado); 	<ul style="list-style-type: none"> - dependentes da vontade e formação em animação e de grupo do coordenador (que se mantém nessa função); - falta de hábitos de reflexão e fundamentação teórica dos professores; - constituição homogénea dos grupos de professores que pode impedir um enriquecimento comum.

Outras modalidades de desenvolvimento profissional são também referidas por García (1999).

⁸⁶ Quadro elaborado com base em García (1999), p. 153.

2.2. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional e na Supervisão

É o caso do desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão. Cada uma destas vertentes assume particularidades distintas, que García (1999) especifica.

2.2.1. Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão

Segundo a abordagem de García (1999), a reflexão pode ser considerada como uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Segundo este A. (1999),

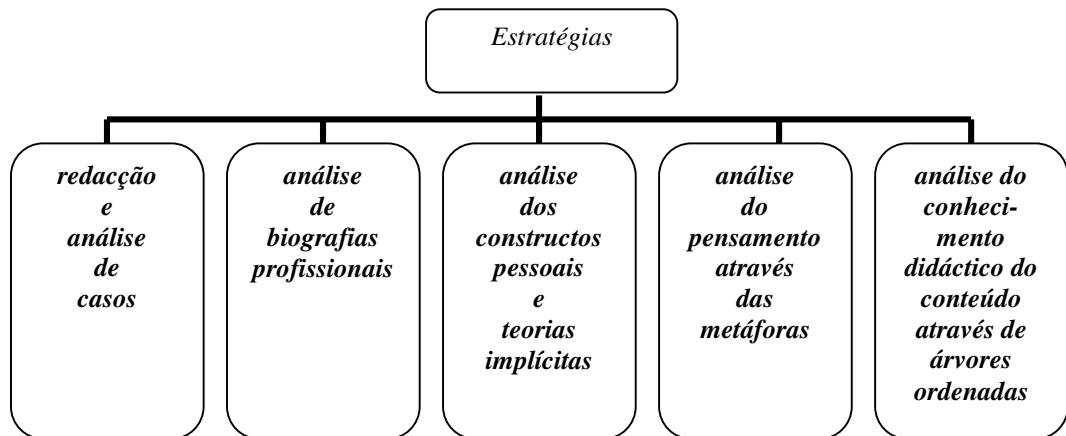
“qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (*ibidem*).

Desta forma, o professor poderia como que adquirir uma maior consciência de si enquanto pessoa e profissional.

Os exemplos de estratégias (figura 19) neste modelo são vários. Por exemplo, podemos referir:

- a *redacção e análise de casos*;
- a *análise de biografias profissionais*;
- a *análise dos constructos pessoais e teorias implícitas*;
- a *análise do pensamento através das metáforas*;
- a *análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas*.

Figura 19 – Exemplo de Estratégias no Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão



A *redacção e análise de casos* baseia-se nas histórias dos professores. García (1999) refere Carter (1993) que defendia a definição de Scholes (1982) para quem,

“uma história é definida como «a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados por um conteúdo e relacionados através do tempo» (citado em Carter, 1993). Estas histórias podem ser constituídas por três elementos básicos:

- uma situação que implica algum conflito, algum problema;
- um protagonista que se implica na situação com algum propósito;
- uma sequência que implica causalidade” (*op. cit.*, p. 154).

Ora, o interesse de assim,

“analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para as conhecer e analisar, mas também – e é isso que nos interessa – para estruturar actividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores” (*ibidem*).

Além disso,

“a utilização de casos na formação de professores é feita a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, os professores podem ler, analisar e discutir casos **já elaborados** e que lhes são proporcionados através de documentos (...). A segunda perspectiva de utilização dos casos consiste em pedir aos professores que redijam um caso relacionado com o seu próprio ensino, e que posteriormente seja analisado em grupo” (*op. cit.*, p. 155).

A *análise de biografias profissionais* é uma estratégia utilizada no desenvolvimento profissional. Segundo García (1999), Butt, Raymond e Townsend (1990),

“defendem que «a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a acção e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções»” (*cit. por* García, 1999, p. 155).

Estes AA. (1990) indicam cinco argumentos na defesa desta estratégia:

- “no ensino, como noutras interacções humanas, as pessoas agem em função das suas interpretações do significado do que as rodeia. Isto implica que o conhecimento dos professores não é fixo ou uma entidade inamovível, mas que é constituído por histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias ecológicas da acção em que os professores se encontram envolvidos”;
- “necessidade de conhecer o próprio ponto de vista em relação aos processos de mudança e de aperfeiçoamento”;
- “é necessário incluir no desenvolvimento profissional dos professores o ponto de vista do professor como um adulto implicado activamente na aprendizagem, aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida”;
- “preocupação com a qualidade do ensino e, neste sentido, as biografias dos professores podem constituir uma informação complementar em processos de avaliação do professor”;
- “necessidade de aumentar o poder dos professores através da publicação das suas vozes, das suas histórias e experiências pessoais” (García, 1999, p. 156).

Esta pode ser uma estratégia que inicie um processo mais amplo de colaboração entre professores, que de uma maneira geral, se deparam com problemas semelhantes ao longo da sua carreira.

A *análise dos constructos pessoais e teorias implícitas* é outra estratégia utilizada no desenvolvimento profissional. Importa destacar as possibilidades desta. Assim,

“em primeiro lugar, os corolários estabelecidos por Kelly dizem-nos que os professores podem antecipar os acontecimentos mediante esquemas de acção interiorizados; estes esquemas não são genéricos, mas são, isso sim, assumidos como pessoais, e idiossincráticos, convertendo-se em elementos organizados na mente dos sujeitos. Os *constructos* são, assim, objectos mentais que permitem «ordenar» o mundo e estabelecer relações com ele. Por outro lado, os professores vão modificando os seus *constructos* em função das experiências que vão tendo,

como também em consequência de uma auto-reflexão ou mediante a reflexão em grupo (Yaxley, 1991)” (*op. cit.*, p. 157).

Yaxley (1991) apresenta uma proposta de formação de professores, partindo da análise dos constructos. Os seis passos desta análise compreendem as fases: descrever, reconhecer, explorar, partilhar, negociar e rever.

No que diz respeito às teorias implícitas, segundo Marrero (1991),

“falamos de *teorias* para nos referirmos a sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças, cuja activação tem uma certa recorrência, na medida em que permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática. Tais conhecimentos e crenças são abstraídos a partir de conjuntos de experiências episódicas relativas ao ensino (Marcelo, 1991)” (*cit. por* García, 1999, p. 158).

Para analisar estas teorias implícitas podemos utilizar diferentes estratégias (análise e reflexão pré e pós activa, individual ou em grupo, com base em auto-registos, narrativas, observação de classe ou entrevistas) e pode ocorrer em diferentes momentos.

Acerca da *análise do pensamento através das metáforas* importa clarificar o próprio significado de metáfora. Segundo García (1999),

“as metáforas estruturam o pensamento e a acção afectando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo”(García, 1999, p. 159).

A análise das metáforas torna-se importante para o estudo do desenvolvimento profissional porque através delas,

“expressamos acontecimentos, rotinas, participação, factos da vida quotidiana, a estrutura da classe como grupo, crenças, etc. Também nos permitem a aproximação a noções e experiências sobre o ensino e a aprendizagem. E indicam ainda padrões de comportamento tais como papéis do professor e do aluno, as suas reacções face a acontecimentos específicos ou a natureza das interacções na classe” (*op. cit.*, p. 160).

García (1999) refere ainda um trabalho realizado por Mingorance (1990; 1992), que mostra o uso das metáforas como instrumento de análise do pensamento do professor e onde se distinguem três tipos de metáforas: orientacionais, ontológicas e estruturais.

A abordagem acerca da *análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas* implica esclarecer o que é o conhecimento didáctico do conteúdo. Trata-se de um conhecimento que permite:

“conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que ensinam e para o transformar em conhecimento ensinável” (*op. cit.*, p. 161).

Uma possibilidade de análise deste tipo de conhecimento são as árvores ordenadas. Consiste numa técnica onde é pedido aos professores que redijam uma lista ampla de palavras sobre um determinado tópico seleccionado pelo professor ou pelo formador. Depois, o professor agrupa as palavras por categorias, designando um título para cada uma delas, para que possa finalmente elaborar uma árvore. A partir daqui é possível estabelecer um diálogo com os professores, pedindo-lhes que justifiquem as suas opções e que pensem como transformar essa árvore de conteúdo num esquema de ensino (García, 1999).

2.2.2. Desenvolvimento Profissional baseado no Apoio Profissional

Este tipo de abordagem implica um processo cujo objectivo é permitir aos professores um processo de análise sobre o ensino por eles desenvolvido, sendo fundamental a observação de um colega (directa ou não). Este processo referido como apoio profissional mútuo, pode ser também denominado de *coaching*.⁸⁷

Garmston (1987) distingue três tipos de *coaching* em função dos objectivos a alcançar (quadro 36).

⁸⁷ Segundo García (1999) refere que para “Villar Angulo (1988), «o conceito de *coaching* apoia-se num processo que justifica racionalmente o modelo de ensino que se tem de demonstrar e depois fazem-se séries de práticas e retroacções». O supervisor, colega ou observador dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez” (García, 1999, p. 162).

Quadro 36 - Principais diferenças entre o apoio profissional técnico, de colegas e de indagação, segundo Garmston, 1987

	APOIO PROFISSIONAL TÉCNICO	APOIO PROFISSIONAL DE COLEGAS	APOIO PROFISSIONAL PARA A INDAGAÇÃO
Principais metas	<p>Conseguir transferências de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer um vocabulário comum • Melhorar a cooperação e o diálogo profissional 	<p>Melhorar o ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o pensamento autónomo dos professores • Melhorar a cultura escolar • Melhorar a cooperação e o diálogo profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar soluções para os problemas quotidianos do ensino • Realizar investigação-acção • Promover o aperfeiçoamento como docentes noutros professores
Práticas de observação	<ul style="list-style-type: none"> • Comprovar a presença, ausência de determinadas condutas docentes • Emitir juízos de valor • Realizar observações e ciclos de entrevistas sobre o mesmo tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar numa entrevista de planificação os objectivos de aprendizagem, estratégias de ensino e o papel do observador • Ajudar os professores a recordar, analisar e avaliar o ensino • Ajudar os professores a emitir juízos de valor • Ajudar os professores a seleccionar temas para tratar em entrevistas de planificação, em observação e em entrevistas de análise 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir problemas ou desafios • Planificar investigação-acção • Pôr em prática, dirigir e verificar as diferentes soluções possíveis • Avaliar e fazer recomendações para si mesmo e para os outros
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e recolha de dados sobre métodos de ensino • Retro-informação, competências de entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e recolha de informação sobre indicadores de eficácia, conduta do professor e aspectos essenciais sobre os quais se requer atenção • Facilitar o desenvolvimento de entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação interpessoal, resolução de problemas e planificação • Observação, recolha de dados, análise, avaliação e síntese
Principais premissas	<ul style="list-style-type: none"> • O professor melhorará a sua conduta docente na medida em que lhe forem proporcionados dados objectivos num clima de apoio e sem ameaças 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores adquirirão hábitos de reflexão autónoma e de aperfeiçoamento se lhes for dada oportunidade de desenvolver competências para o fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Os esforços de resolução de problemas por parte dos professores pode provocar melhorias práticas no desenho e desenvolvimento do ensino

Fonte: García, 1999, p. 164.

García (1999) alerta para alguns aspectos positivos e negativos desta abordagem (quadro 37).

Quadro 37 - Aspectos positivos e negativos⁸⁸

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • “A supervisão de colegas pode ser realizada em pares ou em grupo, sendo as suas principais vantagens: <ul style="list-style-type: none"> - a oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; - o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; - o aprender técnicas de observação da classe; - aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a auto-avaliação dos professores.” 	<ul style="list-style-type: none"> - “o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola”; - “supervisão de colegas, enquanto actividade que pode implicar pares ou grupos reduzidos de professores, tem pouco poder de «impacto» na cultura da escola”.

2.2.3. Desenvolvimento Profissional baseado na Supervisão

O conceito-chave desta abordagem é a supervisão clínica. Segundo García (1999), é possível apresentar algumas premissas e características desta supervisão.

1. O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas.
2. A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objectivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor.
3. A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais.
4. É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.
5. O processo é fundamentalmente uma interacção verbal centrada na análise do ensino (Sánchez Moreno, 1993)” (*cit. por* García, 1999, p. 165).

Assim sendo, a supervisão clínica pode ser aplicada ao aperfeiçoamento de professores.

⁸⁸ Quadro elaborado com base em García (1999), p. 163.

Segundo García (1999), Buttery & Weller (1988) defendem a supervisão clínica como:

“um caminho, uma estratégia através da qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais” (García, 1999, p. 165).

A supervisão é um processo que inclui fases distintas, embora seja possível encontrar diferentes sistematizações (García, 1999):

- planificação, observação e avaliação ou análise (Mosher & Purpel, 1974);
- sessão de pré-observação; observação; análise; sessão de análise e análise pós-sessão (Goldhammer, 1980).

Novamente, aspectos positivos e negativos podem ser apontados a esta abordagem (quadro 38).

Quadro 38 - Aspectos positivos e negativos apresentados⁸⁹

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
Com base em Bell (1991): - capacidade de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre professores; - imediatez; - baixo custo; - possibilidade de ser utilizada na própria escola; - centra-se na análise das necessidades dos próprios professores;	- “a cultura profissional dos professores recusa abrir as portas das aulas para serem objecto de análise por parte de outros colegas”; - “a própria organização dos espaços e tempos dificultar a possibilidade de observação entre colegas, dado que os professores têm de estar em classes separadas”.

Salientamos, de facto, a dificuldade destas estratégias se imporem, quando confrontadas com práticas de isolamento e individualismo de anos. Aliás, o professor pode questionar sobre as competências que devem ser reconhecidas a outros colegas para assumirem a função de supervisores. Uma outra consideração sobre este assunto, relaciona-se com a necessidade de aderir a estas estratégias, partindo de necessidades próprias do professor e não como imposição. Só assim é possível que o desenvolvimento profissional ocorra verdadeiramente.

2.3. Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular e Organizacional

Este modelo,

“inclui aquelas actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam o currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). (...) Este modelo de desenvolvimento profissional tem como objectivo implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projecto que pode ser de inovação educativa, ou de auto-revisão institucional, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas” (*op. cit.*, p. 166).

É possível encontrar duas modalidades neste modelo (descritas a seguir): projectos de inovação curricular e projectos de formação em centros.

2.3.1 Desenvolvimento de Projectos de Inovação Curricular

García (1999) refere diferentes fases nos processos de inovação curricular, segundo González & Escudero (1987) e Fullan (1991): planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Estas fases requerem um tipo de trabalho diferente e os professores desempenham papéis distintos em função das perspectivas adoptadas relativamente à inovação.

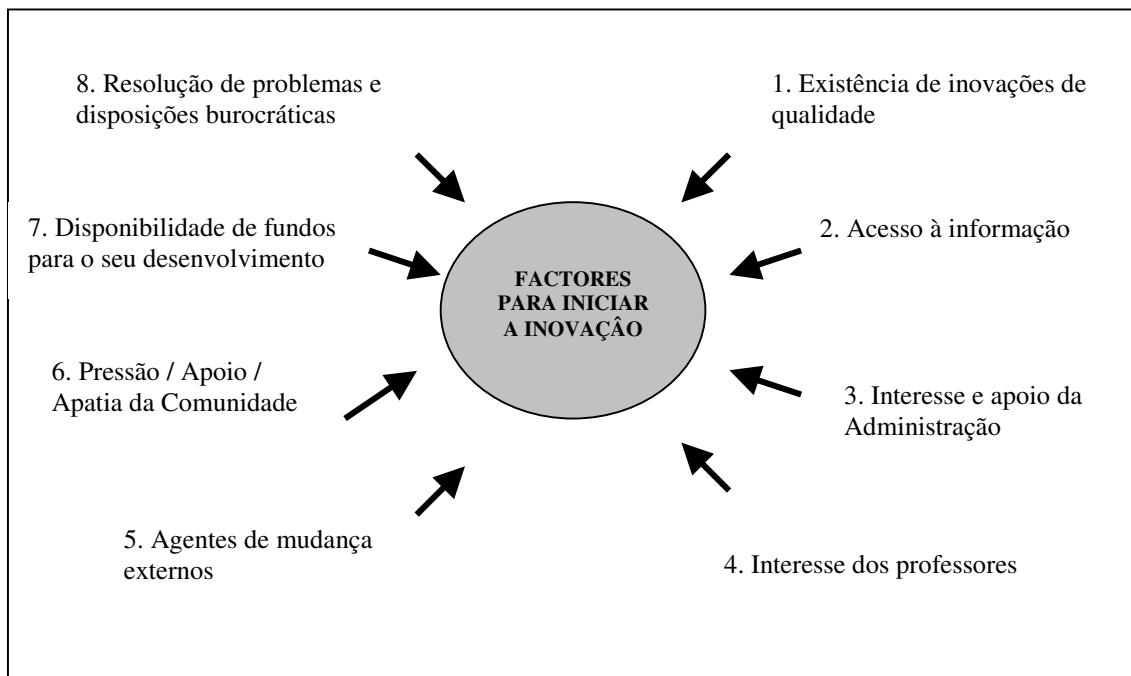
Relacionar o desenvolvimento profissional e a inovação curricular foi evidenciado por Fullan (1977) ao mostrar que:

⁸⁹ Quadro elaborado com base em García (1999), (*op. cit.*, p. 166).

“quando os professores se implicam na implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que «o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes» (Fullan, 1990)” (*op. cit.*, p. 167).

Fullan (1991) apresenta alguns factores influentes no início das inovações (figura 20) e que, assim, facilitam ou não a implicação do professor na inovação e, portanto, condicionam o seu desenvolvimento profissional.

Figura 20 - Factores influentes no início das inovações, segundo Fullan (1991)



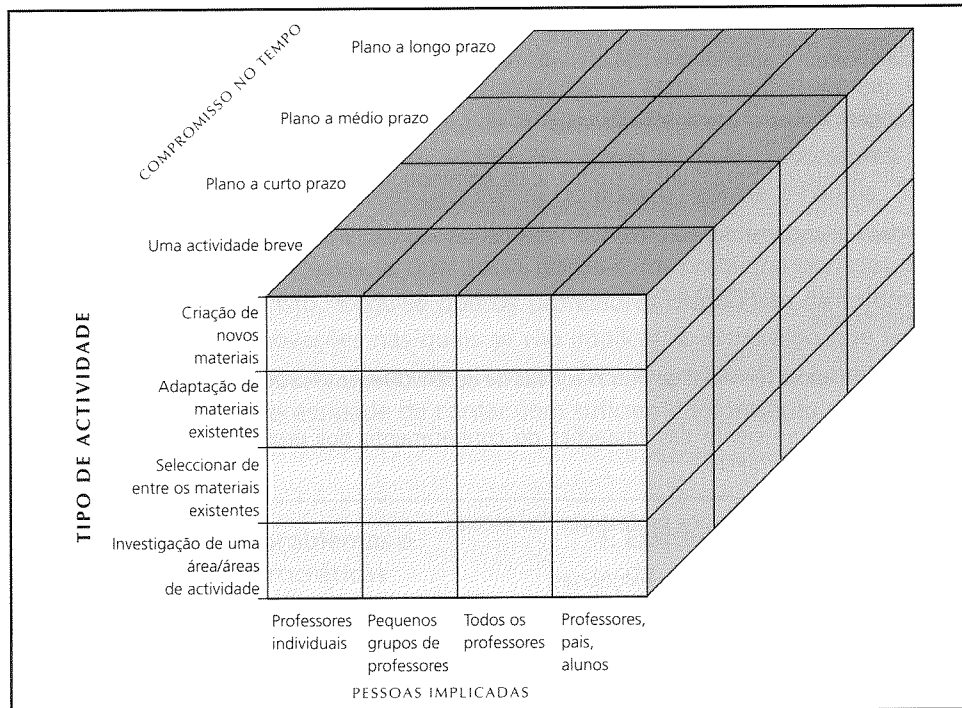
Fonte: García, 1999, p. 168.

García (1999) refere ainda, que as relações entre:

“desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular também se têm desenvolvido a partir de projectos denominados **Desenvolvimento curricular baseado na escola** (...). [Este] defende que a elaboração e desenho curricular é uma actividade em que os professores se devem implicar, e que por sua vez proporciona oportunidades para o desenvolvimento profissional.” (*op. cit.*, p. 169).

Marsh *et al.* (1990) elaboraram um modelo que permite diferenciar os projectos de Desenvolvimento Curricular Centrado na Escola (DCBE) (figura 21).

Figura 21 - Uma matriz das variações do DCBE (Marsh *et al.*, 1990)



Fonte: García, 1999, p. 170.

García (1999) esclarece que,

“os projectos de DCBE diferenciam-se em função de três dimensões: o número de pessoas implicadas, o tipo de actividade em que se centram e o compromisso no tempo. Em relação às **pessoas**, é possível participar apenas um professor, um pequeno grupo, todos os professores ou até os professores em conjunto com pais e alunos. A segunda dimensão refere-se ao **tipo de actividade**, que pode implicar a elaboração de novos materiais curriculares, a sua adaptação ou a sua selecção. Por último, o **compromisso no tempo** varia desde uma actividade breve até uma de longa duração. A combinação destas três dimensões permite identificar diferentes tipos de projectos de DCBE e, como consequência, de mudança educativa” (*op. cit.*, p. 170).

O mesmo A. (1999) acrescenta ainda que:

“Guarro (1990) desenvolveu uma adaptação do modelo de **Desenvolvimento curricular baseado na escola** em quatro fases: identificação e análise de necessidades; desenvolvimento ou implementação; e avaliação” (*ibidem*).

2.3.2. Desenvolvimento Profissional dos Professores Centrado na Escola

O princípio fundamental em que se baseia a concepção de desenvolvimento profissional centrado na escola consiste:

“em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores (Hewton, 1988)” (*op. cit.*, p. 171).

García (1999) afirma que:

“o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola apresenta algumas condições que se têm de ter em conta para assegurar o seu êxito. Em primeiro lugar, referimo-nos à necessidade de **liderança** por parte de pessoas (director, professores) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo **clima organizacional**, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. Em terceiro lugar, Griffin (1987) salienta a importância dos próprios professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola. Por último, a **natureza do desenvolvimento profissional**, ou seja, o seu carácter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, torna mais visível o êxito da formação orientada para a escola” (*op. cit.*, p. 172).

Uma das estratégias de aperfeiçoamento da escola destaca-se enquanto projecto internacional: ISIP (*International School Improvement Project*). Neste âmbito,

“defende-se que «conseguir a mudança é mais uma questão de implementar novas práticas a nível escolar do que simplesmente de as adoptar. Em segundo lugar, o aperfeiçoamento escolar é um processo cuidadosamente planificado e gerido que leva vários anos: a mudança é um processo, não um acontecimento. Em terceiro lugar, é muito difícil mudar a educação sem mudar também a organização; a cooperação entre professores colegas e o apoio do director normalmente são também necessários (Hopkins, 1990)” (*cit por* García, 1999, p. 172).

No nosso País, esta modalidade é também contemplada. Partindo do comentário que García (1999) produz em relação à realidade espanhola, podemos salientar que,

“assumir que a formação de professores deve surgir dos centros supõe claramente uma aposta na profissionalização dos professores, por reconhecer a sua capacidade para tomar decisões próprias da sua área de especialidade, e na autonomia das escolas. Isso tem repercussões evidentes a nível da política educativa” (García, 1999, p. 177).

2.4. Desenvolvimento Profissional através do Treino

O autor destaca nesta modalidade os cursos de formação. Estes apresentam características bem definidas (García, 1999):

- presença de um professor (perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional) – determina o conteúdo e o plano de actividades do curso;
- as sessões obedecem a objectivos claros ou a resultados de aprendizagem (normalmente, envolvem a aquisição de conhecimentos e competências).

Segundo Oldroyd & Hall (1991), os cursos de formação são:

“actividades cujo objectivo é o treino do professor **para** o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola” (*op. cit.*, p. 178).

Algumas vantagens e inconvenientes são apresentados por Bell (1991) em relação ao modelo baseado em cursos (quadro 39).

Quadro 39 – Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação, segundo Bell (1991)

MODELO BASEADO EM CURSOS		
Vantagens	Inconvenientes	Pressupostos
<p>Pode aumentar os conhecimentos.</p> <p>Pode melhorar as competências.</p> <p>Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido.</p> <p>Proporciona uma oportunidade para reflectir sobre a prática profissional.</p> <p>Podem ser a tempo inteiro.</p> <p>Podem permitir posteriores qualificações.</p>	<p>Podem ser demasiado teóricos.</p> <p>As opções são determinadas pelos organizadores.</p> <p>Pode não reflectir as necessidades de escola.</p> <p>Pode não ter aplicações práticas na classe.</p> <p>Ignora o saber-fazer do professor.</p> <p>Pode ter um custo elevado.</p> <p>Pode exigir um compromisso a longo prazo.</p>	<p>Um professor pode influenciar a escola no global ou um grupo.</p> <p>O professor pode transferir a teoria para a prática.</p> <p>Pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso.</p>

Fonte: García, 1999, p. 178.

Um contributo importante deve-se a Joyce (1980) ao afirmar que os cursos de formação deveriam incluir as componentes seguintes:

1. Apresentação da teoria.
2. Modelagem ou demonstração de competências ou modelos.
3. Prática em situações simuladas e de classe.
4. Retroacção estruturada.
5. Retroacção não-estruturada.
6. Assessoria durante a aplicação.” (*op. cit.*, p. 179).

Bolam (1988) procura mostrar que

“o possível impacto (mudanças no ensino) está muito relacionado com o tipo de actividades que se incluem no curso. (...) As actividades de desenvolvimento profissional têm maiores possibilidades de mudança nos professores quando seguem a sequência de actividades nele indicadas. Assim, as actividades de desenvolvimento profissional com mais probabilidades de serem postas em prática (transferência de aprendizagem) são aquelas que incluem a variedade e riqueza de actividades referidas: demonstração, prática, acompanhamento, etc. (Joyce & Showers, 1981)” (*op. cit.*, p. 181).

Em relação à eficácia, salienta-se Wallace (1990) ao mostrar que

“os cursos de formação que se podem considerar eficazes se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planificar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar uma certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de

aplicações nas aulas e posteriores sessões do curso, assim como proporcionar assessoria” (*ibidem*).

Os cursos de formação, atendendo às suas vantagens e inconvenientes, devem ser entendidos como um ponto de partida no desenvolvimento profissional, aceitando este a articulação com outras modalidades de formação.

2.5. Desenvolvimento Profissional através da Investigação

Esta modalidade baseia-se no conceito de investigação-acção. Assim, desse ponto de vista,

“o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, capaz de levar a cabo o que Schön denomina reflexão-na-acção (Schön, 1987). Ao reflectir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (Gimeno, 1983)” (*op. cit.*, p. 183).

Assim sendo e apesar das diferentes concepções sobre a investigação-acção, esta surge com:

“o objectivo de contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua actividade docente (Stevenson, 1991). Para tal, uma das condições consiste em desenvolver a capacidade de auto-análise e de auto-reflexão, porque «na acção profissional coexistem a **acção** e o **discurso** sobre a acção. Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais reflectindo sobre o que fazem (Zabalza, 1987)” (*op. cit.*, pp. 184-185).

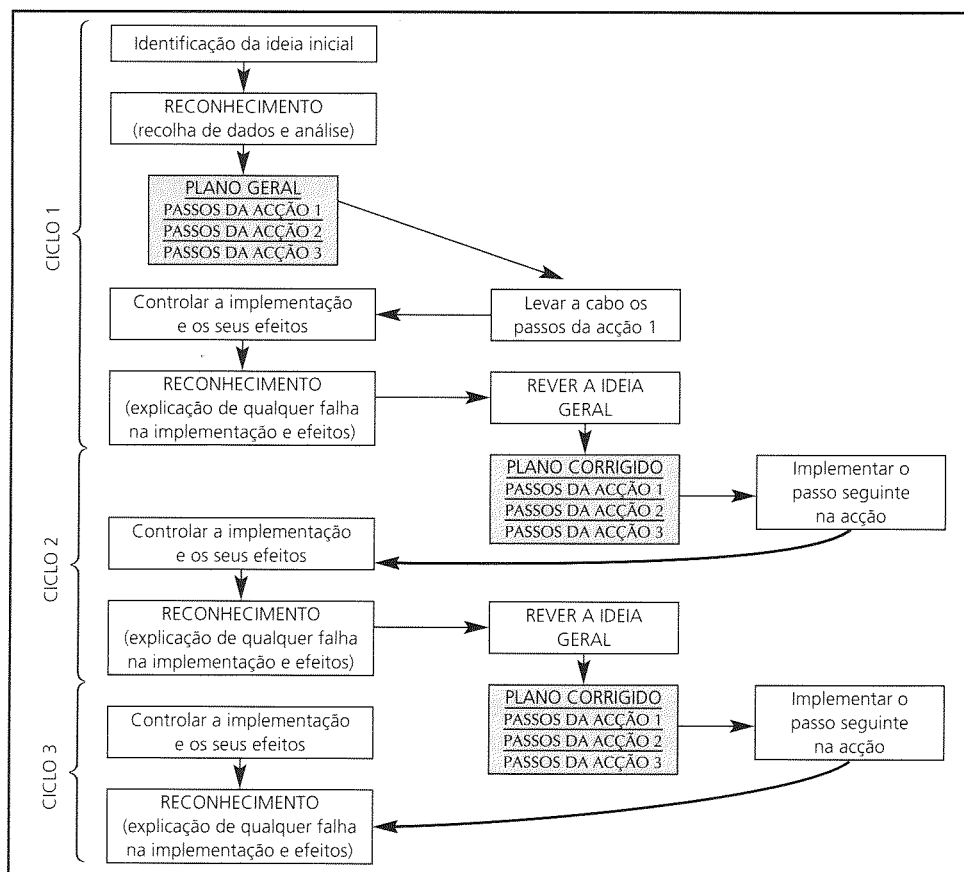
Referimos apenas alguns elementos fundamentais nesta abordagem: local de trabalho do professor (a escola e em particular a sala de aula - são os locais privilegiados para a sua aprendizagem); a importância do trabalho colaborativo

(participativo) entre professores e investigadores no desenvolvimento de um projecto comum (Garcia, 1999).

Elliot (1991) apresenta um ciclo de investigação-acção (quadro 40), onde defende que:

“as actividades a desenvolver consistem em identificar uma ideia geral, reconhecê-la (descrever e explicar os factos e as situações); construir um plano que deveria conter: uma redefinição da ideia geral, os factores a modificar, as negociações a desenvolver, os recursos a utilizar, os aspectos éticos a ter em conta” (*op. cit.*, p. 186).

Quadro 40 - Ciclo do processo de investigação-acção, segundo Elliot (1991)



Fonte: García, 1999, p. 186.

Ora,

“a investigação-acção contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva) (Elliot, 1990). Através dela, os professores têm de relacionar «os problemas do ensino e da

aprendizagem com questões fronteiriças à política institucional e social» (Elliot, 1990). Isso permitiu pensar que existe uma relação intrínseca entre investigação-acção e outros elementos como o desenvolvimento do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo e o desenvolvimento da escola (Elliot, 1991)” (*op. cit.*, pp. 186-187).

Cochram-Smith & Little (1993) analisam a investigação do professor (ou o professor como investigador) (quadro 41). Distinguem dois tipos de investigação: empírica (apresentação do problema, recolha, análise e interpretação de dados para a sua resolução); conceptual (trabalho de reflexão teórico-filosófica, analisando ideias e conceitos).

Quadro 41 – Classificação da investigação do professor, segundo Cochram-Smith & Little (1993)

INVESTIGAÇÃO DO PROFESSOR Pesquisa sistemática e intencional acerca do ensino, da aprendizagem e da escola, levada a cabo por professores nas suas próprias escolas e classes	
Investigação empírica (recolha, análise e interpretação de dados)	Investigação conceptual (trabalho teórico-filosófico ou análise de ideias)
<p><u>Tipo 1: DIÁRIOS</u> Relatos do professor sobre a vida da classe ao longo do tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo de observações • Análise de experiências • Reflexões e interpretações sobre o ensino <p><u>Tipo 2: INDAGAÇÃO ORAL</u> Descrições orais do professor sobre aspectos da classe/escola, contextos, textos e experiências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análises e interpretações colaborativas • Explorações de relações entre casos e teorias <p><u>Tipo 3: ESTUDOS DE CLASSE/ESCOLA</u> Explorações de aspectos da prática, baseadas em observações, entrevistas e documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gera problemas e surge a partir de problemas • Trabalho individual ou colaborativo 	<p><u>Tipo 4: ENSAIOS</u> Interpretações dos professores sobre os pressupostos e características das classes e da vida da escola e da própria investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha e reflexão sobre o trabalho dos estudantes e dos professores nas classes e/ou sobre os textos publicados (incluindo: currículo, investigação empírica e conceptual e literatura • Selecção de exemplos específicos que fundamentam as posições gerais

Fonte: García, 1999, p. 187.

Segundo García (1999), o primeiro tipo de investigação passa pela redacção de um diário. Ora,

“os diários captam o ensino imediato, uma vez que reflectem as percepções do que está a ocorrer” (*op. cit.*, p. 187).

Quanto ao segundo tipo de investigação consiste na indagação oral. Implica que os professores se reunam, mas que os comentários sejam fundamentados em dados recolhidos. Como estratégias mais importantes são indicadas: os diálogos

reflexivos (explorando perspectivas, significados, imagens); as descrições dos trabalhos dos alunos (concentrar nos desenhos, textos, construções); as análises que um grupo de professores pode realizar a partir de uma criança em concreto.

A terceira modalidade, os estudos de classe, implicam:

“explorações através de observações, diários, entrevistas e análise de documentos que se recolhem para analisar factos e como fonte de dados para permitir a reflexão e o início de processos de mudança” (*op. cit.*, p. 188).

Em relação à última modalidade, os ensaios do professor, Cochram -Smith & Little (1993), afirmam que:

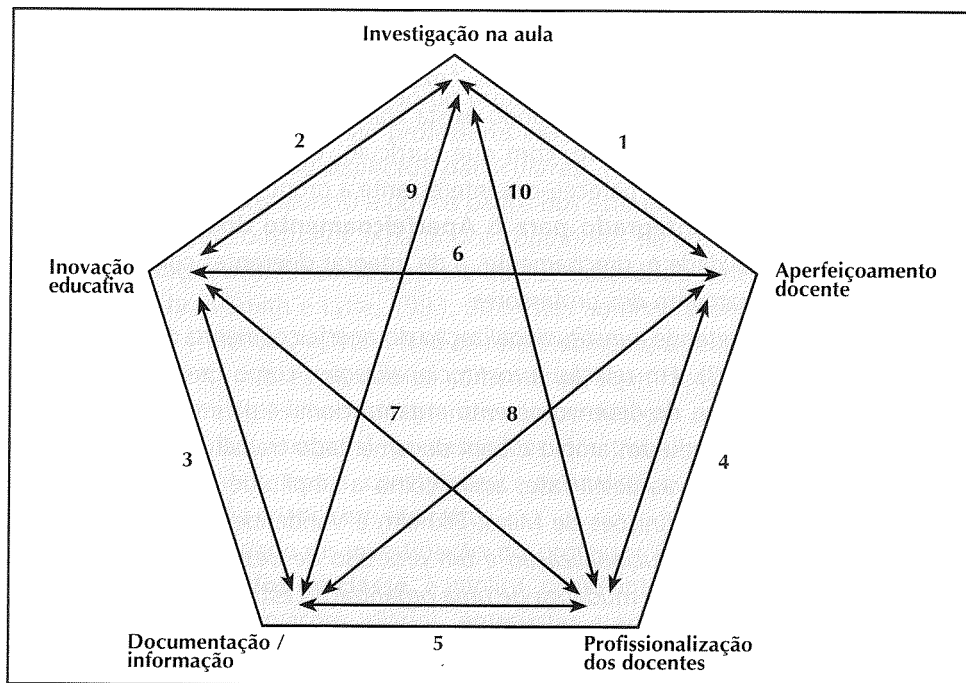
“na investigação conceptual, os professores recolhem e reflectem sobre as suas experiências para construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos e das observações das classes, das quais podem ter registos escritos, os professores redigem ensaios para convencer outros de uma forma concreta de ensino e para compreender os processos de ensino e aprendizagem (Cochram-Smith & Little, 1993)” (*ibidem*).

2.6. O modelo SIPPE

Os modelos anteriormente referidos não devem ser encarados como abordagens independentes, mas sim complementares.

O modelo SIPPE (*Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício*) foi proposto por Fernández Pérez (1988) (quadro 42).

Quadro 42 – Sinergia pentagonal do modelo SIPPE, segundo Fernández Pérez, 1988



Fonte: García, 1999, p. 190.

Este modelo pretende a institucionalização do aperfeiçoamento dos professores, ou seja, que o sistema educativo em geral (sobretudo os professores) assumam naturalmente a necessidade de actualização e desenvolvimento.

O modelo SIPPE defende que o aperfeiçoamento dos professores deve partir do local real de trabalho dos professores,

“isso supõe a necessidade de que os professores tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (*op. cit.*, p. 189).

A mudança tem de ser sustentada por um maior protagonismo dos professores na tomada de decisões, ou seja, o desenvolvimento profissional deve ser decidido pelos agentes reais. Isso implica uma maior autonomia para os professores e para as escolas. Além disso, a formação deve partir de problemas reais dos professores.

O modelo SIPPE (quadro 42),

“propõe a necessidade de que a institucionalização do aperfeiçoamento passe pela integração de práticas de inovação, de investigação na aula, de comunicação «horizontal» entre os professores, até uma maior profissionalização docente” (*op. cit.*, p. 190).

2.7. Breve Referência Crítica aos Modelos

García (1999) alerta para a excessiva linearidade em associar alguns modelos de desenvolvimento profissional a algumas abordagens conceptuais.

Segundo o A. (1999), e de acordo com Carr & Kemmis (1988), qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos.

García (1999) apresenta o quadro 43, onde demonstra as possibilidades dos diferentes modelos em função do tipo de interesse que podem assumir.

Quadro 43 – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual

Modelos de desenvolvimento profissional	Orientação tecnológica, académica	Orientação prática interpretativa, cultural	Orientação social reconstrucionista, crítica
AUTOFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Autoformação através de módulos auto-instrucionais, minicursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudo sobre temas educativos • Investigação de um professor na sua classe com uma abordagem didáctica, prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudo de professores sobre temas como: estereótipos culturais, a diversidade no currículo, nos livros de texto...
REFLEXÃO, APOIO PROFISSIONAL E SUPERVISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica dirigida pelo supervisor, e centrada no domínio de competências docentes • Observação de condutas, procurando indicadores de eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica colaborativa, baseada na negociação e na reflexão • Apoio profissional mútuo entre colegas • Observação de aspectos visíveis e ocultos (crenças, teorias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão clínica enfatizando os aspectos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola • Observação para ajudar o professor a confrontar e a reconstruir as suas teorias
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/es aplicando um currículo concebido externamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores concebendo e aplicando nas suas aulas um projecto curricular de centro ou etapa através de um processo de colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, juntamente com alunos, pais e outros grupos, concebendo e desenvolvendo um projecto de inovação para melhorar situações de desigualdade, marginalização, estereótipos
FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas externos diagnosticam as necessidades da escola e planificam o processo de aperfeiçoamento dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • A totalidade dos professores trabalha colaborativamente com assessores externos, para compreender as necessidades e problemas da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • A totalidade de professores, juntamente com alunos e pais, revêem a cultura da escola, desvelando os conflitos, relações de poder, micropolítica na escola, e procurando alargar os compromissos com a comunidade

Quadro 43 – Diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional em função da orientação conceptual (cont.)

Modelos de desenvolvimento profissional	Orientação tecnológica, académica	Orientação prática interpretativa, cultural	Orientação social reconstrucionista, crítica
CURSOS DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Curso centrado na aquisição de competências retiradas da investigação: instrução directa 	<ul style="list-style-type: none"> Curso centrado em temas didácticos, que inclui estratégias de auto-análise e reflexão da prática: biografia, diários, casos Os conteúdos apresentados incluem conhecimentos procedimentais 	<ul style="list-style-type: none"> Curso centrado em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, coeducação, e que inclui estratégias de auto-análise e reflexão: biografia, diários, casos São cursos introdutórios que podem ser seguidos de seminários de aprofundamento
INVESTIGAÇÃO	Professor participando na investigação como sujeito investigado	Professores e alunos concebem e desenvolvem uma investigação para resolver problemas concretos, identificados de forma comum, com a possível assessoria de investigadores	<ul style="list-style-type: none"> Professores e outros grupos (alunos, pais, associações de vizinhos) investigam sobre as causas e possíveis melhorias de situações de injustiça, marginalidade

Fonte: García, 1999, p. 192.

Assim,

“pretendemos mostrar como um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pode dar lugar a diferentes práticas em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam” (*op. cit.*, p. 191).

Por exemplo, é possível verificar como,

“a tendência das administrações para modelos de autoformação (seminários permanentes, projectos de inovação, grupos de trabalho ou projectos de formação em centros), que na sua denominação e concepção podem corresponder a orientações conceptuais práticas ou críticas, podem ocultar uma tendência para o controlo tecnológico por parte das administrações. Do mesmo modo, pode entender-se que um curso de aperfeiçoamento assume uma perspectiva técnica ou transmissiva se se centrar em conhecimentos trazidos exclusivamente pelos denominados prelectores (*ponentes*) [são os conferencistas dos cursos de formação, os que expõem matérias formativas], mas também pode responder a uma orientação prática se partir das preocupações e ideias dos próprios professores. Do mesmo modo, a reflexão sobre a acção pode ter conotações técnicas quando se compara a conduta observada com instrumentos standardizados, ou com padrões fixos de qualidade de ensino. Em definitivo, o que podemos

salientar é que as denominações com que catalogamos, neste caso, as diferentes actividades de desenvolvimento profissional não garantem em absoluto um determinado interesse conceptual” (*ibidem*).

3. Os Processos de Desenvolvimento Profissional

García (1999) clarifica, uma vez mais, o conceito de DPPr. Para o A. (1999), este é compreendido como:

“um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (Elliot, 1991). Como afirmavam Epstein e outros, «a estrutura e organização do desenvolvimento profissional refere-se ao processo sistemático, habitual, adequado de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação de actividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagem nas escolas. Refere-se ao quem, o quê, onde, quando, porquê e como dos procedimentos e tópicos de desenvolvimento profissional; às estruturas de liderança de quem decide os tópicos, conteúdos e estruturas; à quantidade de tempo investido em actividades úteis; ao calendário, à frequência e localização das reuniões; e a se as actividades de acompanhamento constituem oportunidades para concretizar e avaliar novas ideias (1988)” (*op. cit.*, p. 193).

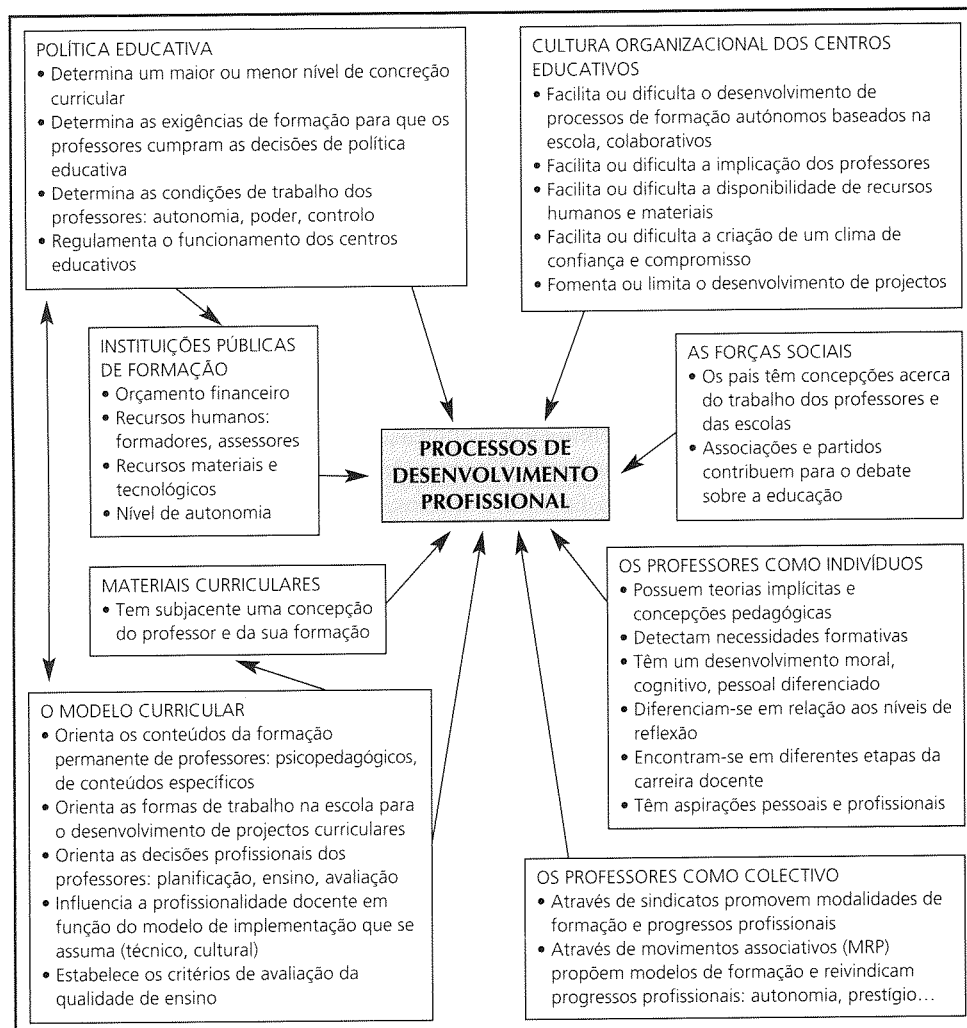
García (1999) alerta para uma perspectiva curricular do desenvolvimento profissional, admitindo este como uma actividade planificada e avaliada. Porém, tal perspectiva não pode esconder a enorme complexidade,

“que representa apresentar uma proposta racional e ordenada de um fenómeno educativo tão díspar, assistemático e diverso como o é o desenvolvimento profissional” (*ibidem*).

O A. (1999) apresenta uma figura (figura 22) onde descreve os factores⁹⁰ determinantes dos processos de DPPr, onde são visíveis as influências individuais, políticas, sociais, económicas e profissionais.

⁹⁰ Cf. Quadro 27.

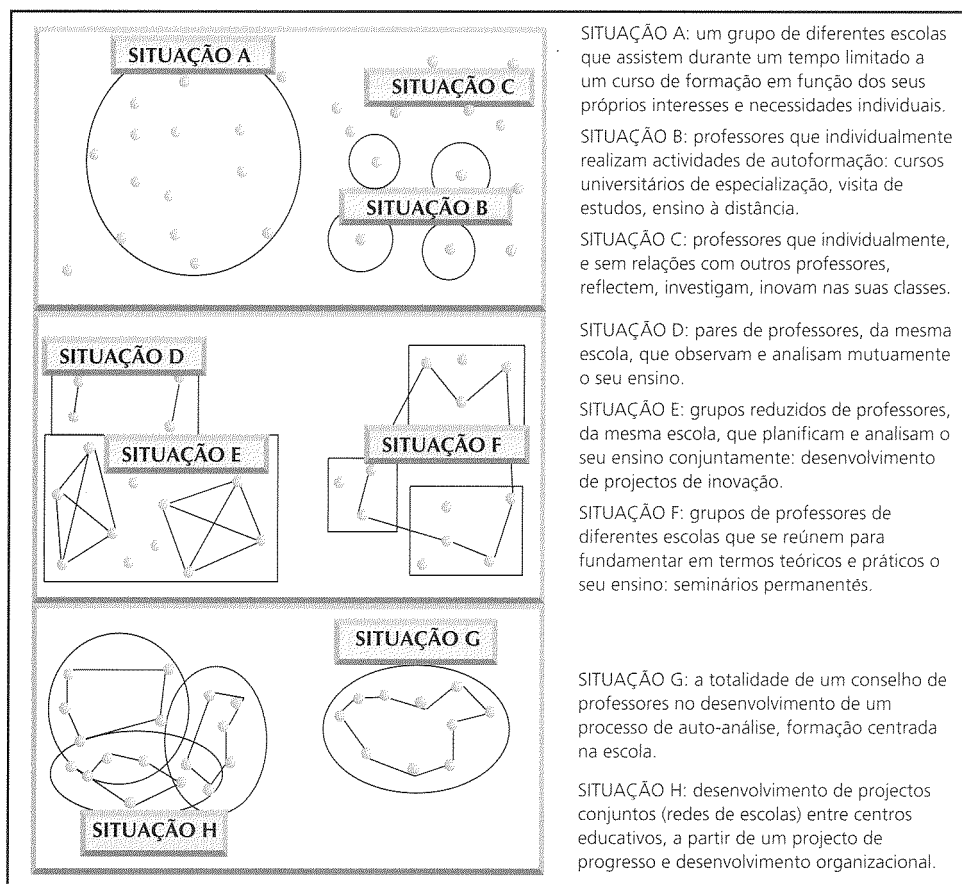
Figura 22- Factores determinantes dos processos de DPPr



Fonte: García, 1999, p. 194.

Partindo dos cinco modelos anteriormente apresentados, García (1999) refere oito situações diferentes (figura 23) que podem ser consideradas de desenvolvimento profissional.

Figura 23 – Oito situações diferentes como contextos do desenvolvimento profissional dos professores



Fonte: García, 1999, p. 197.

García (1999) pretende mostrar que:

“os processos de **planificação, desenvolvimento e avaliação** das actividades de desenvolvimento profissional têm necessariamente de se acomodar ao próprio modelo escolhido, de tal modo que a fase de diagnóstico de necessidades deve ser diferente, tanto na sua concepção, como na sua metodologia, se o modelo que assumirmos corresponder à **situação A** (um grupo de professores de diferentes escolas que frequentam durante um certo tempo um curso de formação, em função dos seus próprios interesses e necessidades individuais), ou se optarmos pela **situação G** (a totalidade de um grupo de professores no desenvolvimento de um processo de auto-revisão, formação centrada na escola)” (op. cit., p. 197).

Na tentativa de analisar os processos de DPPr, o mesmo A. (1999) refere as três fases dos processos educativos: planificação, desenvolvimento e avaliação. Contudo, a definição destas fases na análise do DPPr não é simples.

Gostaríamos, apenas, de fazer uma breve referência a cada uma destas fases.

Em relação à *planificação* do DPPr, inicia-se com o estabelecimento de objectivos e diagnóstico de necessidades, sejam autopercepcionadas ou sugeridas pelo exterior. O diagnóstico de necessidades é normalmente realizado mediante a resposta a um questionário, uma entrevista de grupo ou mesmo por um processo de avaliação do professor (auto-avaliação e um conjunto de avaliações do avaliador).

Ora, a planificação do desenvolvimento profissional

“é um processo complexo. Podemos utilizar as palavras de Gimeno no sentido em que «quanto mais complexo for o **currículo** ou qualquer parte do mesmo, mais problemático, difícil e, seguramente, pouco concreto será o seu possível desenho. Este terá um carácter mais de ensaio ou orientador e menos determinante da prática quanto mais complexa for a experiência de aprendizagem prevista e a desenvolver e quantos mais elementos contribuam para a formar» (Gimeno, 1992). Isso leva-nos a pensar que a planificação do desenvolvimento profissional dos docentes, ao ser uma tarefa complexa quanto aos diferentes níveis de especificação, à amplitude dos objectivos e metas pretendidas, assim como quanto à variedade dos modelos de formação existentes, requer modelos de desenho abertos e adaptados a cada uma destas circunstâncias” (*op. cit.*, pp. 202-203).

Julgamos que a fase do *desenvolvimento* do DPPr obedece à efectiva concretização deste processo.

Finalmente, a fase de *avaliação* do DPPr. Em poucas palavras, gostaríamos de citar Joyce & Showers (1988) que se referem a esta realidade:

“conceber a avaliação de programas de desenvolvimento profissional é difícil pelas seguintes razões. Primeiro, o sistema é amplo e complicado. Segundo, o modo como se realiza cada actividade e programa é muito influenciado pelo seu contexto. A energia e interesse das escolas e dos professores aumenta ou diminui os efeitos da actividade de formação. Terceiro, as actividades de desenvolvimento profissional têm como objectivo influenciar a aprendizagem dos alunos através de uma cadeia de fenómenos... Deve ser estudada a sequência completa. Quarto, a mensurabilidade de muitas variáveis apresenta dificuldades técnicas. Para se obter informação sobre o desenvolvimento de uma actividade de formação é necessária a recolha de dados por observadores treinados... Quinto, as limitações financeiras quase sempre obrigam ao estudo de amostras em vez da população na sua totalidade. Sexto, as boas avaliações são realizadas contra aquilo a que habitualmente se entende por «avaliações». A prática mais corrente consiste na utilização de questionários onde se pede aos sujeitos que avaliem a actividade e, frequentemente, o formador e as organizações” (*cit. por* García, 1999, p. 212).

Se questionarmos *para que se avalia?*, poderemos encontrar quatro funções da avaliação, segundo García (1999). Assim, a avaliação responde:

- à responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos;
- à necessidade de melhorar os programas e actividades de formação de professores durante o seu próprio processo de realização;
- à necessidade de implicar, responsabilizar os professores no próprio processo de formação;
- à necessidade que a Administração e outras instâncias que desenvolvem a política de formação de professores, de analisar os programas de formação em função do custo e benefício que obtêm.

A partir destas funções, podemos distinguir dois tipos de avaliação:

- a avaliação sumativa – “é aquela que se efectua no final do programa e que proporciona aos organizadores e patrocinadores da actividade a informação relativa a juízos sobre o valor e mérito do programa. Esta tem sido a forma habitual de avaliação da formação de professores: «Até agora, a eficácia da maior parte das ofertas de desenvolvimento dos professores foi avaliada através de inquéritos de opinião realizados tanto durante como no final das sessões de formação» (Joyce & Showers, 1988)”.
- a avaliação formativa – é “aquela que se efectua ao longo de um programa de formação de professores para proporcionar à equipa de coordenação uma informação avaliativa que seja útil para o melhorar. Tal informação é obtida através de diferentes fontes e por diferentes meios, mas a característica comum é o facto de a avaliação servir os sujeitos directamente implicados no processo de formação, e a sua finalidade é claramente formativa.” (García, 1999, p. 213).

As principais diferenças entre estes dois tipos de avaliação estão descritas no quadro 44.

Quadro 44 – Características da avaliação formativa e sumativa (Worthen & Sanders, 1988)

	Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Finalidade	Melhorar o programa	Comprovar a utilidade do programa
Audiência	Os organizadores do programa e os professores	A agência que financia
Quem deveria realizá-la	Avaliador interno	Avaliador externo
Medidas	Frequentemente informal	Validade/garantia
Frequência de recolha de dados	Frequente	Limitada
Tamanho da amostra	Frequentemente muito pequena	Normalmente ampla
Perguntas que se colocam	O que está a funcionar? O que necessita de aperfeiçoamento? Como se pode aperfeiçoar?	Que resultados ocorrem, com quem, sob que condições, com que formação, a que custo?
Limitações do desenho	Que informação é necessária? Quando?	Que se espera conseguir?

Fonte: García, 1999, p. 214.

Esta distinção permite diferenciar outros dois conceitos: avaliação interna e externa. Assim,

“a avaliação interna é efectuada por alguém que conhece muito mais do programa do que um externo, ainda que se corra o risco de que, devido ao facto de estar muito próximo do mesmo, seja incapaz de ser completamente objectivo” (*op. cit.*, p. 214).

A avaliação externa é realizada por pessoas de fora.

Se questionarmos *o que se avalia?*, podemos referir, por exemplo, a proposta de critérios a ter em conta na avaliação de programas, segundo Fenstermacher & Berliner (1986) (quadro 45).

Quadro 45 – Critérios de avaliação de programas de desenvolvimento profissional Fenstermacher & Berliner (1985)

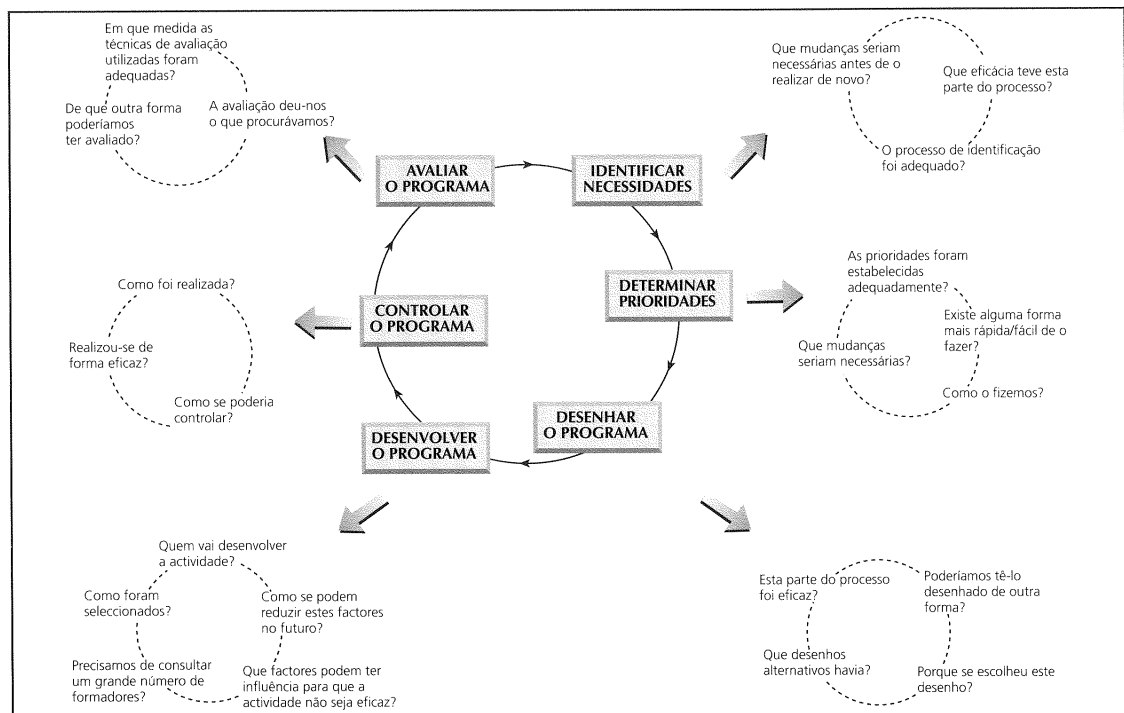
Valor	Teoria	A actividade é uma contribuição para os fins de uma teoria educativa em particular.
	Moral	A actividade é moralmente aceitável, justa e pacífica para os participantes.
	Evidência	A actividade está baseada na evidência da investigação, avaliação ou experiência crítica e inclui procedimentos para determinar o êxito e o mérito.
Mérito	Variabilidade	A actividade permite variações no modo como os professores participam e utilizam o que aprendem.
	Incentivo	A actividade proporciona incentivos positivos para que os professores participem quer na planificação quer durante a sua implementação na classe.
	Manutenção	A actividade proporciona apoio sistémico e clínico durante o seu desenvolvimento e durante a sua aplicação na classe.
	Sensibilidade	A actividade é coerente com os planos de trabalho dos professores e está relacionada com as circunstâncias da classe e é válida pela sua utilidade.
Êxito	Objectivos	A actividade estabeleceu os objectivos com clareza, que são conhecidos tanto pelos professores como pelos formadores e estão relacionados com os pedidos dos professores.
	Formador	A actividade é dirigida pelos professores que são competentes como formadores de adultos e pelo instrutor que é capaz de modelar e propor o que os professores devem fazer no seu trabalho.

Fonte: García, 1999, p. 215.

Segundo Fenstermacher & Berliner (1986), é necessário responder a três perguntas: o que se faz tem valor? Teve êxito? Foi bem feito? Estas questões remetem para os indicadores: valor, êxito e mérito.

O'Sullivan, Jones & Reid (1990) defendem que a avaliação deve ser centrada nos diferentes momentos do processo de desenvolvimento profissional, tal como é representado na figura 24.

Figura 24 - Componentes da avaliação de programas de desenvolvimento profissional (O'Sullivan, Jones & Reid, 1990)



Fonte: García, 1999, p. 218.

Segundo estes autores,

“a avaliação do desenvolvimento profissional, enquanto avaliação de programa, deve procurar obter informação sobre as diferentes fases de todo o programa.” (*op. cit.*, p. 216).

Assim,

“a **avaliação do diagnóstico de necessidades** deve ser realizada de modo a que se possam responder a questões tais como: que objectivos se pretendem alcançar ao realizar o diagnóstico de necessidades, que tipo de informação se obtém quando se efectua o diagnóstico; de quem se obtém essa informação e com que métodos; quanto tempo é necessário; como se processam os dados, etc.

A **avaliação da planificação** corresponde à fase de transformação das necessidades detectadas em propostas formativas. (...) Alguns dos possíveis critérios a considerar na avaliação da planificação seriam os seguintes:

- Objectivos do plano de formação: de conhecimento, competências, atitudes;

- Variedade das estratégias de formação seleccionadas: cursos, seminários, jornadas, demonstrações, etc.;
- Qualidade dos conteúdos seleccionados (relevância teórico-prática);
- Relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas;
- Realismo do plano;
- Relevância em relação às necessidades dos professores;
- Previsão de recursos pessoais, económicos, didácticos;
- Estabelecimento de «percursos formativos» dentro do próprio plano;
- Previsão de acompanhamento das actividades que se iniciam;
- Previsão de procedimento de avaliação do próprio plano.” (*op. cit.*, pp. 216-217).

Em relação à **avaliação do desenvolvimento:**

“não se refere unicamente à modalidade de cursos de formação. Outras modalidades de formação de professores – projectos de inovação, de investigação, seminários permanentes, grupos de trabalho, etc. – deveriam efectuar uma avaliação de desenvolvimento da sua actividade que permitisse identificar a viabilidade do projecto realizado, dificuldades na prática, necessidades de assessoria, clima de trabalho no grupo, dificuldades na sua implementação, resultados que se vão obtendo, etc.

A avaliação durante o desenvolvimento da actividade de formação tem uma finalidade formativa, dado que a informação que proporciona deverá repercutir-se na modificação ou aperfeiçoamento dos elementos avaliados. Isso implica a necessidade de se utilizar a observação e a entrevista individual e em grupo pelas pessoas que vão realizar a avaliação. Neste sentido, torna-se necessário começar a criar escalas de observação de cursos de formação de professores, assim como guiões de entrevistas estruturadas e semiestruturadas que facilitem a recolha da informação considerada relevante. A maior parte da investigação que tem sido realizada relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores pretende definir **o que muda em consequência da participação numa actividade de desenvolvimento profissional.**” (*op. cit.*, p. 217).

Finalmente, a **avaliação do próprio processo de avaliação,**

“é necessária para consolidar a credibilidade da avaliação. Além do mais, é necessário realizar uma avaliação formativa relativamente às decisões que se vão adoptando. As questões que a seguir se apresentam podem orientar tal avaliação.

- A avaliação foi suficientemente abrangente? Foram obtidos dados suficientes através de múltiplas fontes? Podem ser tomadas decisões com base nas avaliações?
- O desenho da avaliação teve qualidade técnica? Os dados foram apresentados de forma clara e compreensível? Os resultados foram válidos?
- A avaliação foi útil? Os participantes, planificadores e os que tomam decisões utilizaram os dados?

- A avaliação foi realizada de um modo adequado? Os participantes foram implicados? (Blair & Lange, 1990)” (*op. cit.*, p. 221).

A informação recolhida neste processo de avaliação deve ser útil, relevante e manipulável em função dos objectivos estabelecidos, afirma García (1999). Baseando-se em Loucks *et al.* (1987), García (1999) apresenta um resumo dos AA., (quadro 46), onde se classificam diferentes métodos de recolha de informação em função do tipo de resultados a analisar.

Sendo assim,

“as mudanças na aquisição de conhecimentos poderiam levar a um desenho *pretest-postest* e à utilização do questionário. Por outro lado, se se considera necessário analisar as mudanças que ocorrem no ensino, os métodos devem ser mais complexos, podendo incluir a observação, o questionário, a entrevista, ou a análise de documentos. Por último, se o critério é o rendimento dos alunos, estes autores recomendam a utilização de todos os métodos que (...) se enumeram” (*op. cit.*, p. 222).

Quadro 46 - Métodos de recolha de evidências em função dos objectivos da avaliação (Loucks *et al.*, 1987)

	Medidas preteste-postest	Questionário	Observação	Entrevista	Análise de documentos	Outros métodos que não interferem
Mudanças no conhecimento dos participantes	×	×				
Mudanças no nível de utilização das competências pelos participantes		×	×	×	×	×
Mudanças nas opiniões e sentimentos dos participantes		×		×		×
Mudanças na capacidade da organização		×	×	×		×
Mudanças no rendimento dos alunos	×	×	×	×	×	×

Fonte: García, 1999, p. 222.

García (1999) mencionou, por várias vezes, a existência de assessores.

Segundo o A. (1999), os processos de desenvolvimento profissional requerem:

“uma estrutura que facilite recursos materiais e humanos, que coordene os diferentes momentos do processo de desenvolvimento profissional. Os processos de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular centrado na escola e de formação em centro

requerem a existência de serviços de apoio externo que colaborem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação do projecto” (*op. cit.*, p. 223).

Assim,

“os estudos resumidos por Loucks-Horsley mostram a necessidade de que as escolas disponham de assessoria para poderem caminhar pelas diferentes fases de um processo de mudança. Para tal, tem-se vindo a considerar a figura do *agente de mudança, facilitador de mudança, assessor, orientador*, entendido como uma pessoa que não pertence ao quadro da escola e cuja tarefa consiste em «*promover, desenhar, diagnosticar, planificar, ajudar e avaliar a mudança*» (Van Velzen, 1993)” (*ibidem*).

Ora, importa salientar que,

“o processo de assessoria e apoio externo (...) é directamente influenciado pela política educativa, pelas características do sistema educativo, pela autonomia das escolas, pelo grau de profissionalismo dos professores” (*ibidem*).

Sobre este assunto, García (1999) conclui afirmando que,

“a figura do assessor externo é, (...) complexa dado que se se optar por um assessor generalista, este tem de possuir uma formação adequada em muitas áreas (...). Isso faz com que a selecção dos candidatos tenha de seguir algum critério em relação ao tipo de actividade a desenvolver, fundamentalmente no que se refere às atitudes – receptividade, observação, sensibilidade à mudança, flexibilidade, reflexividade (Prats, 1991) – que o assessor terá de desenvolver no seu trabalho com professores” (*op. cit.*, p. 227).

Parece-nos que esta função poderia ser desempenhada, em certos casos, por um profissional cuja formação de base partisse das Ciências da Educação.

Parte II

Capítulo I – Metodologia

1. Introdução

Esta investigação surge no seguimento da abordagem teórica realizada na primeira parte deste trabalho. O objectivo principal que orientou essa reflexão foi procurar delimitar o conceito de *Desenvolvimento Profissional de Professores*. A sua definição é complexa, encontrando várias conceptualizações segundo os diferentes autores.

Porém, sentimos a necessidade de nos apoiarmos numa destas abordagens. Assim, seguimos as considerações tecidas por Cordeiro Alves (2001b).

Afirma o A. (2001b) que,

“o *desenvolvimento profissional* poder-se-á considerar segundo três perspectivas, que, sendo distintas, se complementam: *desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização*. A primeira delas centrar-se-á na pessoa do professor e o desenvolvimento profissional será, então, concebido como o resultado de um processo de crescimento individual; relativamente à segunda, o desenvolvimento profissional será visto como o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização do processo de ensino-aprendizagem (Vonk & Schras, 1987). A perspectiva de socialização centrar-se-á na adaptação do professor ao seu meio profissional, isto é, segundo C. Lacey (1988), no «processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão professor, assumindo, progressivamente, papéis mais completos no campo do ensino» (Cordeiro Alves, 2001b, p. 18).

O DPPr pode ainda ser perspectivado na relação com o Desenvolvimento Curricular, segundo García (1999). A. C. Ribeiro (1996) entende que,

“o desenvolvimento curricular (currículo enquanto processo em desenvolvimento) incluiria como momentos maiores:

a) a justificação e orientação (fundamentação) do currículo;

- b) a concepção e elaboração (planeamento) do currículo;
- c) a implementação curricular;
- d) a avaliação do currículo” (A. C. Ribeiro, 1996, p. 7).

No entender de Zabalza (1998), é fundamental:

“desenvolver o trabalho a partir da escola como entidade institucional dadora de sentido aos esforços individuais” (Zabalza, 1998, p. 278).

Neste sentido, é essencial que o trabalho seja centrado na escola.

A temática de investigação incide sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Neste sentido, propomo-nos saber como os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro, percebem o seu desenvolvimento profissional, a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo dos alunos. O que procuramos fazer é conhecer *o que pensam e como percebem* os professores, o seu próprio desenvolvimento profissional, no momento actual.

Para isso, consideramos professores em diferentes momentos da sua carreira profissional, com idades diversas, percursos académicos distintos e, que esperamos, portanto, com diferentes perspectivas sobre esse desenvolvimento profissional.

Temos de reconhecer que, de alguma forma, o que pretendemos estudar não é *como* se processa o DPPr, uma vez que tal tarefa implicaria um estudo longitudinal, que seguisse a amostra de inquiridos ao longo do tempo, denotando e avaliando as diferenças e evoluções nesse desenvolvimento.

O que pretendemos é *conhecer a própria percepção* dos professores *sobre o seu desenvolvimento profissional*. Assim, procuramos saber como este é influenciado por variáveis como a idade, o sexo, as habilitações académicas, o estatuto profissional, o tempo de serviço e a função/cargo desempenhado.

Esta segunda parte do trabalho é constituída por um primeiro capítulo que incide sobre a metodologia utilizada (definição do problema, formulação das hipóteses, selecção e caracterização da amostra, instrumento utilizado, procedimentos e análise estatística). No segundo capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

2. A Formulação das Hipóteses

Com o intuito de prosseguir os objectivos deste estudo e de analisar o problema definido no âmbito da investigação, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1:

- A percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional é influenciada pelas *habilitações académicas*.

Hipótese 2:

- A percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional é influenciada pelo *estatuto profissional*.

Hipótese 3:

- O *tempo de serviço* influencia a percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional.

Hipótese 4:

- A *função/cargo* que o professor desempenha influencia a percepção sobre o seu desenvolvimento profissional.

As variáveis dependente e independentes foram identificadas e analisadas neste estudo. A variável *dependente* é comum às quatro hipóteses: Desenvolvimento Profissional de Professores. Esta variável foi operacionalizada através de uma escala, que após o estudo psicométrico foram identificadas três dimensões (à frente designadas por subescalas): Desenvolvimento da Inovação Curricular e Profissionalidade; Desenvolvimento Organizacional e Curricular; Desenvolvimento do Ensino.

As variáveis *independentes* são respectivamente, as habilitações académicas, o estatuto profissional, o tempo de serviço e a função/cargo, operacionalizadas através de um questionário⁹¹.

3. População e Amostra

Iniciamos este ponto, referindo a população sobre a qual incide a investigação. Em seguida, caracterizamos a amostra do estudo.

3.1. A População

A população deste estudo é constituída por cerca de 219 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro, conforme os dados fornecidos pelo CAE – Centro de Área Educativa.

O concelho de Aveiro apresenta sete agrupamentos escolares, sendo três agrupamentos verticais e quatro agrupamentos horizontais.

No entanto, alertamos para o facto desta informação remeter para uma previsão do número de professores do 1º Ciclo do EB no início do ano lectivo de 2001/2002. No contacto com os agrupamentos escolares, constatámos que, em alguns casos, a situação tinha sofrido alterações (por exemplo, professores que tinham atingido a reforma, professores com atestado médico, entre outras). Assim, revelamos inicialmente os valores na tabela 1, que apresentam os dados obtidos junto do CAE de Aveiro.

⁹¹ A descrição dos dois instrumentos será realizada mais adiante.

Tabela 1 – Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Aveiro (CAE)

Agrupamentos	Nº de Escolas do 1º CEB	Nº de Lugares					Nº Total de Professores
		Nº 2/3	Nº 8/11	Apoios Educativos	Art. 121º	Port. 296/99	
A. Horizontal de Aveiro Norte	6	22	3	1	1	5	32
A. Horizontal de Aveiro Sul	6	47	3	2	3	4	59
A. Horizontal de Esgueira	3	23	1	0	0	7	31
A. Vertical de Aradas	6	16	2	1	1	1	21
A. Vertical de Oliveirinha	7	22	2	0	1	2	27
A. Vertical de Cacia	7	20	1	1	2	1	25
A. Vertical de Eixo	7	18	1	2	0	3	24
Total	42	168	13	7	8	23	219

A amostra deste estudo é constituída pelos professores que acederam, voluntariamente, ao preenchimento do questionário.

Foram distribuídos 219 questionários e recolhidos 117 dentro de envelopes, inicialmente fornecidos às escolas e identificados. Destes 117 questionários, 71 estavam completos e os restantes continham dados omissos. Depois de analisar a distribuição dos omissos por sujeito e por variável, decidimos eliminar 6 questionários com 6 ou mais dados omissos.

3.2. A Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 111 professores do 1º Ciclo do EB do concelho de Aveiro, uma vez que dos 117 questionários inicialmente recolhidos, 6 foram eliminados por apresentarem 6 ou mais itens sem resposta.

Quanto à caracterização desta amostra, podem ser considerados os seguintes dados em relação às variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, estatuto profissional, tempo de serviço e função/cargo (tabelas 2 a 7, respectivamente).

Tabela 2 - Distribuição da amostra pelo sexo

<i>Sexo</i>	n	%
Masculino	2	1,8
Feminino	108	97,3
<i>Não respostas</i>	1	,9
Total	111	100

Podemos afirmar que esta amostra é praticamente constituída por indivíduos do sexo feminino, ou seja, 97,3% do total da amostra são mulheres. Apenas dois indivíduos são do sexo masculino (1,8% do total)

Apenas 1 sujeito não respondeu (Tabela 2).

Tabela 3 - Distribuição da amostra pela idade

<i>Idade</i>	n	%
20-24 anos	3	2,7
25-29 anos	3	2,7
30-34 anos	2	1,8
35-39 anos	20	18,0
40-44 anos	17	15,3
45-49 anos	40	36,0
50-54 anos	18	16,2
55-59 anos	4	3,6
60-64 anos	3	2,7
<i>Não-Respostas</i>	1	,9
Total	111	100

Refira-se que 36% de sujeitos encontram-se na faixa etária entre os 45-49 anos de idade, destacando-se esta categoria das restantes. Note-se que, os sujeitos entre os 35-54 anos de idade, constituem 85,5% do total da amostra.

Apenas 1 sujeito não mencionou a sua idade (Tabela 3).

Tabela 4 - Distribuição da amostra pelas habilitações académicas

<i>Habilitações Académicas</i>	n	%
Bacharelato	72	64,9
Licenciatura	39	35,1
Total	111	100

Os sujeitos que constituem a amostra, apresentam como habilitação académica, na sua maioria, o grau de bacharelato (64,9% do total) (Tabela 4).

Tabela 5 - Distribuição da amostra pelo estatuto profissional

<i>Estatuto Profissional</i>	n	%
Contratado	6	5,4
Quadro Vinculação	43	38,7
Quadro Geral	62	55,9
Total	111	100

Quanto ao estatuto profissional, apenas 5,4% do total da amostra são professores contratados. Os professores pertencem, na sua maioria, ao Quadro Geral (55,9% do total) (Tabela 5).

Tabela 6 - Distribuição da amostra pelo tempo de serviço

<i>Tempo de Serviço</i>	n	%
0-5 anos	6	5,4
6-10 anos	4	3,6
11-15 anos	13	11,7
16-20 anos	18	16,2
21-25 anos	15	13,5
26-30 anos	42	37,8
31-35 anos	13	11,7
Total	111	100

Quanto a esta variável, 37,8% da totalidade da amostra encontram-se entre os 26-30 anos de serviço. Abaixo dos 10 anos de serviço, estão 9% dos sujeitos. Entre os 11-15 anos e os 31-35 anos de serviço encontram-se, respectivamente, 11,7% do total da amostra (Tabela 6).

Tabela 7 - Distribuição da amostra pela função/cargo

<i>Função/Cargo</i>	n	%
Docente	79	71,2
Coordenação	8	7,2
Apoio	8	7,2
Outra Situação	7	6,3
Doc.+Coord.	7	6,3
Coord.+Disp.Comp.Lect.	2	1,8
Total	111	100

A grande maioria dos sujeitos da amostra exerce exclusivamente funções docentes (71,2% do total). Acumulando funções docentes com as de coordenação encontram-se 6,3% do total da amostra. Com funções apenas de coordenação e apenas de apoio estão, respectivamente, 7,2% da amostra total. Com dispensa da componente lectiva e com funções de coordenação encontram-se 1,8% da totalidade da amostra. Podemos verificar,

que 6,3% da amostra não se enquadra em nenhuma das categorias previstas, assinalando outra situação (Tabela 7).

4. Instrumentos

Para a recolha de dados sobre o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do concelho de Aveiro foi elaborada uma escala, uma vez que nos deparámos com alguma dificuldade em encontrar um instrumento já existente, que conciliasse as variáveis que pretendíamos analisar. A literatura revela várias investigações que abordam a temática do DPPr, mas noutras perspectivas, que transcendem os objectivos deste trabalho.

Optámos por recorrer à modalidade de escala, como instrumento de recolha de dados. Para isso, elaborámos uma primeira versão da escala (anexo 1), conscientes da vantagem de fazer um teste-piloto.

A construção da estrutura da escala obedeceu à especificação das variáveis que pretendíamos analisar e à formulação do tipo de questões mais adequado para obter as respostas dos sujeitos desta amostra.

4.1. Questionário de Recolha de Variáveis Demográficas

O questionário obedecia à seguinte estrutura (Tabela 8):

Tabela 8 – Estrutura da versão original do questionário

Introdução	Identificação	Instruções para o preenchimento do questionário
<ul style="list-style-type: none"> - contextualização do questionário no projecto de investigação; - objectivos a atingir; - apelo à colaboração e participação indispensáveis de todos; - confidencialidade na recolha e tratamento dos dados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do estabelecimento de ensino: do agrupamento escolar e do estabelecimento de ensino do 1º Ciclo do EB; • Identificação Pessoal: <ul style="list-style-type: none"> - nome (facultativo); - sexo; - idade; - habilitações académicas; - estatuto profissional; - tempo de serviço; - função/cargo que desempenha na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - inexistência de respostas correctas ou incorrectas; - indicações quanto à forma de resposta;

O questionário de recolha de variáveis demográficas é constituído por uma primeira parte, designada para a identificação do estabelecimento de ensino (agrupamento escolar e escola do 1º Ciclo do EB) e a segunda, para os elementos que permitem a identificação pessoal e a recolha de dados sobre estas variáveis.

No âmbito deste estudo, as variáveis demográficas consideradas relevantes foram: o sexo, a idade, as habilitações académicas, o estatuto profissional, o tempo de serviço e a função/cargo que o sujeito desempenha na escola.

4.2. Escala de Desenvolvimento Profissional dos professores (DPPr)

Em seguida, procuramos descrever a *Escala de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr)*, apresentando os seus objectivos e elementos fundamentais no processo da sua elaboração.

4.2.1. Objectivos e Elementos da Construção da Pré-escala

A versão original da escala contém 90 itens. Optámos por fazer em pré-escala a sua administração a um pequeno número de sujeitos, de modo a seleccionar os itens mais adequados para analisar as variáveis em estudo.

Decidimos pela definição de oito categorias teóricas, na tentativa de respeitar a complexidade do conceito de *DPPr*.

Escolhemos uma escala modelo de Likert para obter as respostas dos sujeitos em relação aos itens formulados. Assim, considerámos cinco níveis de resposta para cada item, nomeadamente, desacordo total (DT), desacordo (D), indeciso (I), acordo (A) e acordo total (AT). Julgámos conveniente manter o nível intermédio (indeciso), por considerarmos que o sujeito deve ter a possibilidade de manifestar uma opinião indefinida. Isso justifica-se porque, face a um determinado aspecto do conceito complexo de *DPPr*, o sujeito pode não conseguir situar-se sobre a formulação de um determinado item.

Um dos objectivos inerentes à realização do estudo-piloto foi identificar os itens que estivessem mal formulados, podendo suscitar alguma dúvida na resposta dos sujeitos.

Quanto à formulação dos itens, devemos esclarecer que alguns (18 itens) foram redigidos de forma invertida. Segundo Tuckman (2000),

“inverter a direcção dos itens, constitui uma protecção contra a forma de distorção da resposta em que o sujeito apenas selecciona, exactamente, a mesma escolha de resposta para cada item. Esta tendência para exprimir aborrecimento, desinteresse, ou hostilidade, fazendo sempre a mesma opção, é designada por *distorção* da resposta por *acquiescência*. Com o sistema de inversão dos itens, os sujeitos não vão induzir-nos em engano, como sendo extremamente positivos ou negativos, dado que as respostas aos itens escritos numa direcção vão anular ou neutralizar os itens escritos noutra direcção” (Tuckman, 2000, p. 332).

O autor acrescenta que este tipo de distorção pode ser atenuado quando se elimina o ponto intermédio das alternativas de resposta, ou seja, a resposta de indecisão. Porém, como já o afirmámos, neste questionário mantivemos esta possibilidade de resposta.

4.2.2. Apresentação da Pré-Escala

Esta primeira versão era constituída por 90 itens, distribuídos por 8 categorias teóricas (tabela 9).

Tabela 9 – Designação das Categorias Teóricas na Pré- Escala

Escala	Categorias Teóricas	Abreviaturas
<i>Desenvolvimento Profissional de Professores</i>	- Percepção da organização/gestão e autonomia da escola	- POGAE
	- Conceito de Desenvolvimento Curricular e de Currículo	- CDCC
	- Planificação – Construção/Elaboração	- P-C/E
	- Planificação – Implementação/Desenvolvimento	- P-I/D
	- Planificação – Avaliação	- P-A
	- Profissão/Formação Inicial e Contínua	- P/FIC
	- Interação Social	- IS
	- Motivação/Realização/Satisfação/Características Pessoais	- M/R/S/CP

Em seguida, descrevemos o que entendemos por cada uma destas categorias teóricas:

- *POGAE* - considerando que é importante conhecer, embora não de forma exaustiva, o que os professores pensam sobre a escola onde, no momento actual, exercem a sua actividade. Remete para o trabalho centrado na escola, defendido por autores como Zabalza (1998).

- *CDCC* – atendendo à concepção do professor sobre os conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular. Esta problemática é analisada em torno da complexidade dos conceitos de currículo e de Desenvolvimento Curricular (segundo autores como Formosinho, 1983; Zabalza, 1998; entre outros).

- *P-C/E, P-I/D, P-A* – podemos conceber o processo de Desenvolvimento Curricular segundo quatro momentos fundamentais (A. C. Ribeiro, 1996): a justificação curricular, o planeamento curricular, a implementação curricular e a avaliação curricular. Para este estudo, importa incidir sobre uma abordagem a partir de três fases que considerámos fundamentais na *Planificação*:

- *Construção/Elaboração* – entendida como uma fase de elaboração da planificação; processo de influências que orientam o professor na definição dos objectivos, dos conteúdos, das estratégias e formas de avaliar;
- *Implementação/Desenvolvimento* – entendido como uma fase de implementação, de execução da planificação, onde o professor tem de decidir, muitas vezes, na ocasião e condicionado por várias circunstâncias (pessoais, da escola, da situação específica de ensino-aprendizagem);
- *Avaliação* – entendida como uma fase em que o professor, mais do que avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, procura avaliar a situação que envolve o processo de ensino-aprendizagem;

- *P/FIC* - mais especificamente, para as perspectivas que a fundamentação teórica delineou (Cordeiro Alves, 2001b), nomeadamente, a *profissionalização-aquisição de competências* (entendemos, na Formação Inicial e Contínua);

- *IS* - mais especificamente, para a perspectiva de *socialização-adaptação ao meio profissional* (Cordeiro Alves, 2001b);

- *M/R/S/CP* - mais especificamente, para a perspectiva de *desenvolvimento pessoal-pessoa* (Cordeiro Alves, 2001b).

4.2.3. Estudo-Piloto

Uma vez que o instrumento de recolha de dados foi por nós elaborado no âmbito deste estudo, considerámos indispensável realizar um estudo-piloto que, de alguma forma, nos garantisse alguma fidelidade na recolha e interpretação dos dados.

Aliás, no entender de Tuckman (2000),

“é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados deste. Aplicando um teste-piloto a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade referidas” (*op. cit.*, p. 335).

4.2.3.1. A Amostra do Estudo-Piloto

A amostra sobre a qual incidiu este estudo-piloto é constituída por 18 professores do 1º CEB que integram o Agrupamento Vertical de Aradas.

Todos os questionários recolhidos foram considerados na análise do estudo-piloto, mesmo os que se apresentavam incompletos.

A distribuição da amostra está representada nas seguintes tabelas (tabelas 10 a 15), de acordo com o género, idade, habilitações académicas, estatuto profissional, tempo de serviço e função/cargo desempenhado.

Tabela 10 - Distribuição da amostra pelo sexo

<i>Sexo</i>	n	%
Feminino	15	83,3
<i>Não respostas</i>	3	16,7
Total	18	100

A amostra do estudo-piloto é constituída por 83,3% de mulheres. Não responderam 16,7% do total da amostra (Tabela 10).

Tabela 11 - Distribuição da amostra pela idade

<i>Idade</i>	n	%
25-29 anos	1	5,6
35-39 anos	1	5,6
40-44 anos	5	27,8
45-49 anos	3	16,7
50-54 anos	6	33,3
55-59 anos	1	5,6
60-64 anos	1	5,6
Total	18	100

Esta amostra é constituída por um maior número de sujeitos com idades compreendidas entre os 50-54 anos (33,3%) e os 40-44 anos (27,8%). Estas duas classes etárias representam, assim, 61,1% da totalidade da amostra (Tabela 11).

Tabela 12 - Distribuição da amostra pelas habilitações académicas

<i>Habilitações Académicas</i>	n	%
Bacharelato	14	77,8
Licenciatura	4	22,2
Total	18	100

Em relação às habilitações académicas, a amostra é constituída por 77,8% de sujeitos com bacharelato. Os restantes (22,2%) são licenciados (Tabela 12).

Tabela 13- Distribuição da amostra pelo estatuto profissional

<i>Estatuto Profissional</i>	n	%
Quadro Vinculação	7	38,9
Quadro Geral	11	61,1
Total	18	100

Podemos verificar que não existem professores contratados nesta amostra. Na sua maioria (61,1%) são professores que pertencem ao Quadro Geral (Tabela 13).

Tabela 14 - Distribuição da amostra pelo tempo de serviço

<i>Tempo de Serviço</i>	n	%
6-10 anos	1	5,6
11-15 anos	1	5,6
16-20 anos	2	11,1
21-25 anos	7	38,9
26-30 anos	4	22,2
31-35 anos	2	11,1
<i>Não-Respostas</i>	1	5,6
Total	18	100

No que diz respeito a esta variável, 61,1% dos sujeitos encontram-se entre os 21-30 anos de serviço. Da totalidade da amostra, 38,9% apresentam entre 21-25 anos de serviço e 22,2% entre os 26-30 anos de serviço. De referir que um sujeito não mencionou o tempo de serviço (Tabela 14).

Tabela 15 - Distribuição da amostra pela função/cargo

<i>Função/Cargo</i>	n	%
Docente	10	55,6
Coordenação	3	16,7
Apoio	1	5,6
Doc.+Coord.	2	11,1
Outra Situação	2	11,1
Total	18	100

A maioria dos sujeitos da amostra (55,6%) exerce funções docentes, exclusivamente. Exercendo estas funções e acumulando com as de coordenação, encontram-se 11,1% do total da amostra. Exercendo apenas funções de coordenação, encontram-se 16,7% da totalidade da amostra (Tabela 15).

4.2.3.2. Critérios utilizados na selecção dos itens

Já revelámos que foi intenção deste estudo proceder a uma espécie de depuração do questionário originalmente elaborado, no sentido de seleccionar os itens que medissem de forma adequada as variáveis em análise.

Tivemos em conta na selecção dos itens, a análise do valor da *Correlação Item-Total*.

Um outro critério que orientou a selecção dos itens, diz respeito a respostas e dúvidas que alguns sujeitos revelaram, em diálogo, após a administração da escala.

Os valores da média, desvio-padrão e *Correlação Item-Total* em relação a cada categoria teórica em particular, para cada um dos itens da versão original, podem ser consultados no anexo 2.

De acordo com a selecção final dos itens, foram eliminados das categorias:

- POGAE: item 13;
- CDCC: itens 58, 70, 84 e 87;
- P-C/E: itens 21, 33, 35, 36, 37, 41, 51, 59, 69, 73 e 86;

- P-I/D: itens 38 e 44;
- P-A: itens 42 e 55;
- P/FIC: itens 11, 22, 46, 50, 54, 57, 60, 68, 71, 72, 77, 78, 79, 82, 85 e 90;
- IS: itens 4, 7 e 30;
- M/R/S/CP: itens 15, 20, 23, 28, 29, 65, 80 e 88.

Foram invertidos os itens 13, 58, 70, 33, 73, 44, 22, 50, 54, 7, 30 e 20.

4.2.4. A Escala Definitiva

A versão final da escala manteve a estrutura global da anterior, tendo sido reforçado o apelo à resposta a todos os itens (anexo 3). O número de itens por categoria foi reduzido, conduzindo à estrutura final representada nas tabelas 16 a 23. Note-se que esta tabela apresenta já a designação dos itens tal como foram ordenados na versão final da escala e que servirá de referência para a análise dos resultados neste estudo.

Tabela 16 – Designação dos itens na categoria POGAE

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
P O G A E	1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.	1
	2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.	2
	4. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.	5
	6. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.	8
	9. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	12
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados.		

Tabela 17 – Designação dos itens na categoria CDCC

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
C	34. O currículo é tudo aquilo que acontece na escola.	63
D	43*. O currículo é o programa.	89*
C		
C		
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 18 – Designação dos itens na categoria P-C/E

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
P	16. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	25
C	17. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	26
E	21. Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	34
	22. Elaborar uma planificação implica treino.	39
	25. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	45
	26. Sou o arquitecto das minhas planificações.	47
	27. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	48
	30. Sou eu que decido o que devo planificar.	53
	31. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	56
	32. As minhas aulas são sempre planificadas.	61
	33. Os conteúdos que transmito nas aulas, vêm no manual.	62
	35. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	64
	39*. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	75*
	40. Nas minhas aulas, procuro inovar.	76
	42. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	83
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 19 – Designação dos itens na categoria P-I/D

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
P	18*. Sinto-me obrigado (a) a cumprir o programa.	27*
I	23. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	40
D	24. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planifiquei.	43
	36. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	66
	41. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	81
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 20 – Designação dos itens na categoria P-A

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
P A	28. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	49
	29. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	52
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 21 – Designação dos itens na categoria P/FIC

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
P F I C	5*. Já estou cansado (a) de frequentar tantas acções de formação.	6*
	7. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.	9
	10. Procuo frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	14
	19. Frequento acções de formação porque gosto de estar com outros colegas a aprender.	31
	38. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	74
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 22 – Designação dos itens na categoria IS

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
I S	3*. Na escola, sinto-me isolado (a).	3*
	8. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	10
	11. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	16
	14*. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	19*
	15. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	24
	20. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	32
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

Tabela 23 – Designação dos itens na categoria M/R/S/CP

Itens ordenados na versão final		Itens ordenados na pré-escala
M R S C P	12. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	17
	13. Sou um (a) bom (a) professor (a).	18
	37. Sou professor porque gosto de ensinar.	67
* Itens formulados de forma invertida, tendo sido recodificados		

A escala assim constituída foi então usada no nosso estudo, com o objectivo de operacionalizar o DPPr.

4.2.5. Análise Psicométrica da Escala

Para se proceder ao aperfeiçoamento e validação da escala foi em primeiro lugar efectuado o estudo da sua dimensionalidade. Na concepção da escala começamos por definir categorias teóricas (já descritas) que guiaram a elaboração dos itens, importa agora identificar as dimensões empíricas subjacentes à escala. De seguida é apresentado o estudo da qualidade dos itens, nomeadamente da sua homogeneidade por factor. Por fim, é avaliada a consistência interna dos factores, ou subescalas, através do alfa de Cronbach, considerado uma boa estimativa da fidelidade.

4.2.5.1. Estudo da Dimensionalidade

Para a determinação da dimensionalidade da escala foi efectuada uma PAF, com rotação oblíqua, por à partida não poder ser assumida a independência dos factores.

Conscientes de que um rácio de 43 itens para 111 sujeitos⁹² poderá ter consequências na estabilidade da solução factorial, é com alguma reserva que iremos interpretar os resultados obtidos, evitando generalizações e apontando, desde já para novos estudos que solidifiquem as conclusões aqui tiradas.

O Bartlett's Test of Sphericity foi usado para avaliar a factorabilidade da matriz de correlação, tendo sido obtido um resultado significativo ($\chi^2(903)=1897,67, p=,000$). Para a adequação da amostra foi calculado o Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling

⁹² Relembramos que 6 sujeitos foram eliminados por os seus questionários possuírem 6 ou mais itens sem resposta. Nos restantes casos, os dados omissos foram substituídos pela média do item.

Adequacy, tendo sido obtido o valor de 0,649, que confirma a necessidade de reserva na generalização dos resultados.

De uma primeira extracção emergiram 15 factores com valores próprios superiores a 1, porém da análise do *scree plot*, evidenciaram-se 3 factores. Estes factores, apesar de não terem uma completa coincidência com a formulação teórica inicial, revelaram-se interpretáveis. Foram tentadas outras factorizações, porém de mais difícil interpretação e menor valor explicativo, pelo que optámos pela solução de 3 factores.

Os 3 factores encontrados têm como valores próprios 6.733, 3.605, 3.005, respectivamente, e no seu conjunto explicam 31.029% da variância.

Os 43 itens apresentaram comunalidades entre .393 e .715, com uma média de .569. Seis itens obtiveram saturações inferiores a .30. Os itens 5, 19, e 34 com saturações inferiores a .21, foram excluídos. Os itens 15 (.278), 17 (.287), 18 (-.278) e 24 (.277) pela proximidade das suas saturações com o valor crítico de .30, optámos por mante-los na análise de homogeneidade dos itens.

Na tabela 24 é apresentada a distribuição dos itens pelos factores.

Tabela 24 - Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais e comunalidades (h²)

Factor 1: Desenvolvimento da inovação curricular e da profissionalidade (19 itens; valor próprio=6.733; variância explicada=15.658%)			
<i>Itens</i>	<i>Cat</i>	<i>Sat</i>	<i>h²</i>
16. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	PCE	.451	.600
17. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	PCE	.287	.525
21. Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	PCE	.357	.475
25. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	PCE	.648	.715
26. Sou o arquitecto das minhas planificações.	PCE	.548	.613
27. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	PCE	.629	.679
31. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	PCE	.768	.710
32. As minhas aulas são sempre planificadas.	PCE	.348	.564
35. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	PCE	.359	.546
40. Nas minhas aulas, procuro inovar.	PCE	.565	.645
42. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	PCE	.516	.605
23. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	PID	.455	.633
	-	-	-
24. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planifiquei.	PID	.277	.431
36. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	PID	.630	.680
41. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	PID	.502	.619
28. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	PA	.522	.570
29. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	PA	.391	.589
38. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	PFIC	.476	.517
37. Sou professor porque gosto de ensinar.	MRSCP	.371	.456
Factor 2: Desenvolvimento organizacional e curricular (12 itens; valor próprio=3.605; variância explicada=8.384%)			
<i>Itens</i>	<i>Cat</i>	<i>Sat</i>	<i>h²</i>
1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.	POGAE	.386	.550
2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.	POGAE	.333	.592
6. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.	POGAE	.695	.626
	-	-	-
9. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	POGAE	.527	.617
18*. Sinto-me obrigado (a) a cumprir o programa.	PID	-.278	.504
7. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.	PFIC	.362	.558
	-	-	-
3*. Na escola, sinto-me isolado (a).	IS	.399	.624
8. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	IS	.598	.587
11. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	IS	.400	.595
20. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	IS	.499	.684
15. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	IS	.278	.393
12. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	MRSCP	.449	.567
Factor 3: Desenvolvimento do ensino (9 itens; valor próprio=3.005; variância explicada=6.987%)			
<i>Itens</i>	<i>Cat</i>	<i>Sat</i>	<i>h²</i>
4. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.	POGAE	-.391	.489
43*. O currículo é o programa.	CDCC	.530	.473
22. Elaborar uma planificação implica treino.	PCE	.487	.565
30. Sou eu que decido o que devo planificar.	PCE	-.389	.567
33. Os conteúdos que transmiro nas aulas, vêm no manual.	PCE	-.469	.611
39*. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	PCE	.400	.628
10. Procuro frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	PFIC	-.328	.438
14*. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	IS	.626	.496
13. Sou um (a) bom (a) professor (a).	MRSCP	.354	.452

Os factores 1 e 2 apresentaram uma correlação de .226, enquanto que o factor 3 não se correlacionou com nenhum dos outros dois (r=.00).

Procurámos recuperar, de alguma forma, determinadas considerações sobre cada uma das quatro áreas da teoria e da investigação didáctica, referidas por García (1999): a *escola*, o *currículo e a inovação*, o *ensino* e os *professores*. Assim, definimos os 3 factores considerados no âmbito deste estudo.

Para isso, na designação do factor 1 (Desenvolvimento da Inovação Curricular e Profissionalidade) associámos a inovação curricular e os professores, por considerarmos que a sua profissionalidade pode ser desenvolvida num contexto de inovação. Optámos por designar o factor 3 como Desenvolvimento do Ensino, por se tratar de uma área mais abrangente, que julgamos poder adequar-se a este factor, que não parece assumir características específicas, neste estudo. O factor 2 parece coincidir com a designação de Desenvolvimento Organizacional e Curricular).

Assim, entendemos por:

- *factor 1 (Desenvolvimento da Inovação Curricular e da Profissionalidade - DICP)*: o papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular; as concepções de currículo; a relação com a inovação curricular; o professor como pessoa, profissional e sujeito que aprende e é capaz de proceder a transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências (as escolas, o currículo, o ensino);

- *factor 2 (Desenvolvimento Organizacional e Curricular - DOC)*: no âmbito do desenvolvimento centrado na escola, perspectivando a mudança, a formação, a liderança instrucional, a cultura de colaboração, a gestão democrática e participativa, a autonomia para decidir e a autonomia curricular;

- *factor 3 (Desenvolvimento do Ensino - DE)*: o aperfeiçoamento das competências de ensino; o professor é capaz de reflectir sobre a sua própria prática.

Procurando identificar o sentido em que se agrupam os itens das categorias teoricamente definidas, podemos emitir algumas considerações.

No factor 1, predominam os itens da categoria P-C/E. As saturações mais elevadas foram também obtidas nesta categoria, nos itens 31 (.768) e 25 (.648).

No factor 2, os itens da categoria IS surgem em maior número (5 itens), apesar da categoria POGAE aparecer também representada por 4 itens. Os itens que apresentam saturações mais elevadas são o 6 (.695) - que pertence à categoria POGAE - e o 8 (.598) - que pertence à categoria IS.

No factor 3, a categoria que surge mais representada é a P-C/E, apesar das saturações mais elevadas não se registarem nesta categoria. Assim, as saturações mais elevadas foram obtidas nos itens 14 (.626) – que pertence à categoria IS – e no 43 (.530) – que pertence à categoria CDCC.

4.2.5.2. Estudo dos Itens

Por terem saturações negativas com o seu factor, os itens 18, 4, 30, 33 e 10 foram invertidos.

Foram consideradas significativas para $p < .01$ as correlações iguais ou superiores a .24

No primeiro factor todos os itens apresentaram uma correlação significativa do item com a escala (excepto o próprio item). As correlações oscilaram entre .25 e .62 (Tabela 25).

No factor 2 o item 18 obteve uma correlação de .16 com o seu factor. A sua exclusão contribuiu para que o alfa aumentasse de .725 para .741. Na tabela 2 são apresentadas as médias, desvios-padrão e r corrigido após exclusão do item 18. Os restantes itens obtiveram correlações significativas que oscilaram entre .24 e .58.

No factor 3 todos os itens se correlacionam com a escala significativamente, com correlações entre .25 e .46.

Tabela 25 - Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do item com o respectivo factor

Factor 1: Desenvolvimento da inovação curricular e da profissionalidade			
<i>Itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>r**</i>
16. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	4.541	0.569	.48
17. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	4.302	0.564	.29
21 Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	4.532	0.597	.32
25. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	4.469	0.501	.59
26. Sou o arquitecto das minhas planificações.	3.870	1.008	.47
27. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	4.482	0.500	.62
31. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	4.373	0.502	.62
32. As minhas aulas são sempre planificadas.	3.918	0.865	.32
35. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	4.793	0.488	.38
40. Nas minhas aulas, procuro inovar.	4.487	0.520	.54
42. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	4.427	0.579	.47
23. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	4.174	0.712	.35
24. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planifiquei.	-	-	-
36. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	4.090	0.910	.25
41. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	4.514	0.601	.61
41. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	4.333	0.577	.48
28. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	4.336	0.592	.47
29. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	3.963	0.819	.37
38. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	4.694	0.501	.41
37. Sou professor porque gosto de ensinar.	4.694	0.519	.33
Factor 2: Desenvolvimento organizacional e curricular			
<i>Itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>r**</i>
1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.	4.604	0.577	.35
2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.	4.274	0.773	.24
6. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.	3.955	1.039	.58
9. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	-	-	-
9. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	3.908	0.804	.44
7. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.	3.045	1.179	.33
3*. Na escola, sinto-me isolado (a).	-	-	-
3*. Na escola, sinto-me isolado (a).	4.303	0.949	.38
8. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	4.473	0.735	.57
11. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	4.577	0.496	.45
20. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	-	-	-
20. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	4.396	0.592	.47
15. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	4.382	0.588	.33
12. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	3.740	0.678	.30
Factor 3: Desenvolvimento do ensino			
<i>Itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>r**</i>
4*. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.	2.629	1.259	.34
43*. O currículo é o programa.	3.559	1.179	.41
22. Elaborar uma planificação implica treino.	3.934	0.947	.33
30*. Sou eu que decido o que devo planificar.	2.973	1.171	.35
33*. Os conteúdos que transmito nas aulas, vêm no manual.	2.703	1.141	.46
39*. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	2.991	1.083	.30
10*. Procuro frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	2.160	1.019	.27
14*. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	4.207	0.992	.44
13. Sou um (a) bom (a) professor (a).	3.827	0.547	.25

** r corrigido: correlação do item com a escala excepto o item.

4.2.5.3. Análise da Consistência Interna

Após o estudo dos itens e efectuada a sua selecção foi mais uma vez efectuada uma PAF, com rotação oblíqua, forçada a 3 factores, tendo-se confirmado a estrutura factorial inicial. Por isto e porque os factores revelaram-se tendencialmente independentes a escala será tratada como integrando 3 subescalas, que medem constructos diferentes, por isso não foi considerado um resultado total.

Para cada subescala foi calculada a média e desvio-padrão e o alfa de Cronbach (Tabela 26). Para cada subescala foi ainda calculado um resultado reduzido à escala de resposta, ou seja, foi dividido o resultado de cada sujeito pelo número de itens da subescala, procedimento este que permite comparar resultados inter-escalas e não apenas intra-escala.

Tabela 26 - Número de itens, médias, desvios-padrão e alfa de Cronbach por subescala

Subescala	Nº itens	Média	DP	Média/nº itens	DP/nº itens	Alfa Cronbach
Desenvolvimento da inovação curricular e da profissionalidade	19	82.990	6.135	4.368	0.323	.834
Desenvolvimento organizacional e curricular	11	45.656	21.140	4.151	0.418	.741
Desenvolvimento do ensino	9	28.983	24.873	3.220	0.554	.671

A subescala **Desenvolvimento da inovação curricular e da profissionalidade**, é composta por 19 itens. Obteve um valor de alfa .834 que pode ser considerado bom. Com menor número de itens as outras duas subescalas obtiveram valores de alfa inferiores, porém ainda aceitáveis para objectivos de investigação. A construção de uma escala implica vários estudos e sucessivas aproximações à avaliação do constructo, pelo que novos estudos, com outras amostras e inclusão de novos itens nas subescalas irão contribuir para o seu aperfeiçoamento. De qualquer forma, os resultados obtidos incentivam-nos a continuar.

5. Procedimentos

A realização deste estudo obedeceu a um processo moroso, iniciado em Junho de 2001, envolvendo contactos com várias instituições.

Numa primeira fase, foi realizado um pedido à DREC – Direcção Regional de Educação do Centro, no sentido de autorizar (anexo 4) o contacto com as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro. A resposta foi favorável (anexo 5), passando, depois, por um novo pedido de autorização ao CAE - Centro de Área Educativa de Aveiro, para o fornecimento do contacto e de alguns dados referentes a estas escolas (anexo 6).

Numa segunda fase deste processo, foi decidido realizar um estudo preliminar que envolvesse um dos agrupamentos escolares que constituem o concelho de Aveiro, tendo sido contactado o Agrupamento Vertical de Aradas (anexo 7).

Numa terceira fase, procedemos ao contacto com um representante de cada Agrupamento, dirigindo uma carta de apresentação (anexo 8), uma vez que, beneficiando de um contacto privilegiado com as escolas, pudesse ser o elo transmissor da informação para sensibilização e fornecimento dos questionários, utilizando os mecanismos normais de comunicação dentro destes agrupamentos, procurando evitar prejuízos no regular funcionamento das escolas ou no trabalho dos professores.

Os questionários foram inicialmente fornecidos às escolas dentro de envelopes, devidamente identificados.

No final do processo, enviámos a todos os agrupamentos uma carta de agradecimento (anexo 9) pela colaboração dispensada. Gostaríamos de acrescentar que, em todo este processo, contámos com o envolvimento e apoio rápido, eficaz e inestimável de todos os agentes contactados.

6. Análise Estatística

Para testar as hipóteses, verificando a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis recorreu-se à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 1982).

Estando em presença de variáveis independentes de nível de mensuração nominal e de variáveis dependentes intervalares foram efectuadas análises de variância unifactoriais (ANOVA) uma vez que o objectivo era comparar dois ou mais níveis de uma mesma variável independente (Kiess & Bloomquist, 1985; Reis, 1997; Hair *et al.*, 1995).

Os cálculos foram efectuados com o programa SPSS, versão 10.0.

Capítulo II - Resultados

1. Apresentação dos Resultados

O gráfico 1 apresenta as médias obtidas para cada um dos factores.

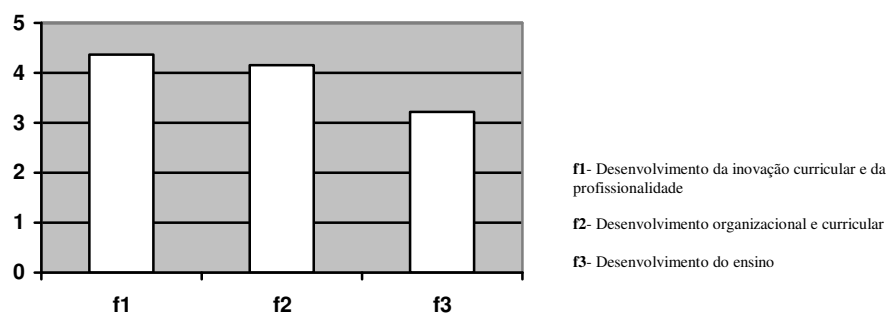


Gráfico 1: Médias obtidas por factor

As médias aqui apresentadas referem-se ao cálculo de um resultado reduzido à escala de resposta (o resultado de cada sujeito foi dividido pelo número de itens da subescala).

Podemos verificar que as médias dos factores 1 (4,368) e 2 (4,151) são muito próximas, ambas na ordem de 4. O factor 3 distancia-se destas, apresentando uma média próxima de 3. (3,220).

Com o objectivo de testar as hipóteses, analisamos os resultados apresentados nas tabelas seguintes (tabelas 4 a 7).

Estas tabelas indicam as médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento Profissional do Professor, em função das habilitações académicas, do estatuto profissional, do tempo de serviço e da função/cargo desempenhado.

Em relação à *Hipótese 1*:

- A percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional é influenciada pelas habilitações académicas.

Pela análise da tabela 27, relativamente às habilitações académicas não foram encontradas diferenças significativas, em qualquer dos factores.

Tabela 27 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função das habilitações académicas

Habilitações	DICP		DOC		DE	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Bacharelato	4,333	0,326	4,168	0,393	3,169	0,598
Licenciatura	4,432	0,3122	4,119	0,465	3,316	0,454
F	2,363		,337		1,803	
p	.127		.562		.182	

Em relação à *Hipótese 2*:

- A percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional é influenciada pelo estatuto profissional.

Segundo a análise da tabela 28, também no estatuto profissional não foram encontradas diferenças significativas, em qualquer dos factores.

Tabela 28 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função do estatuto profissional

Estatuto	DICP		DOC		DE	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Contratado	4,263	0,397	4,197	0,550	3,278	0,396
Q. Vinculação	4,318	0,358	4,075	0,388	3,286	0,349
Q. Geral	4,413	0,286	4,199	0,424	3,169	0,672
F	1,448		1,151		,594	
p	.239		.320		.554	

Em relação à *Hipótese 3*:

- O tempo de serviço influencia a percepção do professor sobre o seu desenvolvimento profissional.

Na análise do tempo de serviço, dado o pequeno número de sujeito na 1ª (menos de 6 anos) e na 2ª categorias (6-10 anos) estas foram recodificadas para uma única categoria de tempo de serviço de 0 a 10 anos, o que permitiu o cálculo da ANOVA.

Podemos constatar que não foram encontradas diferenças significativas, relativamente ao tempo de serviço, em qualquer dos factores (Tabela 29).

Tabela 29 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função do tempo de serviço

Tempo de serviço	DICP		DOC		DE	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
0-10 anos	4,453	0,389	4,139	0,468	3,233	0,321
11-15 anos	4,192	0,355	3,930	0,437	3,246	0,331
16-20 anos	4,273	0,354	4,085	0,330	3,384	0,306
21-25 anos	4,380	0,286	4,164	0,344	3,146	0,525
26-30 anos	4,432	0,307	4,227	0,477	3,231	0,658
31-35 anos	4,390	0,229	4,208	0,306	3,011	0,775
F	1,610		1,157		,739	
p	.164		.335		.596	

Em relação à *Hipótese 4*:

- A função/cargo que o professor desempenha influencia a percepção sobre o seu desenvolvimento profissional.

A análise da tabela, permite-nos afirmar que não se verificam diferenças significativas em relação à função/cargo desempenhado, em qualquer dos factores (Tabela 30).

Tabela 30 - Médias, desvios-padrão e ANOVA do Desenvolvimento profissional do professor em função da função/cargo

Função/Cargo	DICP		DOC		DE	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Docente	4,3578	,3342	4,1295	,4350	3,2451	,5814
Coordenação	4,4160	,2701	4,3003	,2827	3,2104	,5954
Outra situação	4,3665	,3321	4,0918	,4403	3,1012	,3244
F	,224		1,347		,424	
p	.799		.264		.656	

2. Discussão dos Resultados

Na primeira parte deste trabalho, procurámos delimitar o conceito de DPPr. A sua definição complexa encontra várias conceptualizações, no entender de diversos autores. Já anteriormente (ponto 4.2.2. Apresentação da Pré-Escala), procurámos clarificar o que entendemos por cada uma das categorias teóricas, consideradas inicialmente na elaboração do questionário. Destacam-se, por serem teoricamente sustentadas, as considerações sobre o *desenvolvimento profissional*, entendido segundo três perspectivas complementares: o *desenvolvimento pessoal*, a *profissionalização* e a *socialização*, segundo Cordeiro Alves (2001b).

O objectivo principal que orientou este estudo foi procurar conhecer *o que pensam e como percebem* os professores que constituem a nossa amostra, o seu próprio desenvolvimento profissional, no momento actual.

Um trabalho desta natureza implicou que na concepção da escala fossem definidas categorias teóricas, já o afirmámos. Este processo conduziu à identificação de dimensões empíricas subjacentes à escala. Os factores encontrados não apresentaram uma completa coincidência com a formulação teórica, embora sejam interpretáveis.

A designação dos factores partiu da análise realizada por García (1999). Segundo o A. (1999), o estudo da formação de professores encontra-se intimamente relacionado com quatro áreas da teoria e da investigação didáctica, nomeadamente, a *escola*, o

currículo e a inovação, o ensino e os professores. Já anteriormente nos referimos à forma como considerámos estes conceitos e designámos os 3 factores (ponto 4.2.5.1. Estudo da Dimensionalidade).

As hipóteses formuladas, no âmbito do estudo, procuravam relacionar a variável dependente (o DPPr) com as variáveis independentes (habilitações académicas, estatuto profissional, tempo de serviço e função/cargo).

No nosso estudo não foram encontradas diferenças significativas em qualquer dos factores, no que diz respeito às variáveis habilitações académicas, estatuto profissional, tempo de serviço e função/cargo.

Julgamos que as diversas organizações dos ciclos de vida e dos ciclos de carreira dos professores se justificam, por podermos encontrar características específicas e distintas nas diversas fases delimitadas, ao longo do desenvolvimento do professor, enquanto pessoa e profissional.

Essa é, por exemplo, a perspectiva de Patricia Cross (1981), que procura articular as perspectivas biológica, psico-social e profissional, no âmbito de uma visão de conjunto do desenvolvimento do adulto.

A análise da correlação entre os factores permitiu ainda revelar que são tendencialmente independentes, sendo a escala tratada como integrando 3 subescalas. A subescala correspondente ao factor 1 (DICP), obteve um valor de alfa de Cronbach considerado bom (.834). As outras duas subescalas, obtiveram valores inferiores, embora aceitáveis para os objectivos desta investigação, nomeadamente, a DOC (.741) e a DE (.671).

Julgamos pertinente apontar as limitações que se foram evidenciando ao longo deste estudo.

A própria amostra do estudo final levanta problemas quanto à sua representatividade, impondo limitações acerca da generalização dos resultados.

A dimensão reduzida destas amostras deve-se, provavelmente, à forma como foram administrados os questionários. Os sujeitos responderam voluntariamente, mas a ausência do investigador no momento da sua entrega e preenchimento, pode ter condicionado o seu retorno. A opção de não estar presente deve-se à tentativa de evitar qualquer tipo de persuasão no preenchimento dos questionários.

A construção de uma escala implica vários estudos e sucessivas aproximações à avaliação do constructo, pelo que novos estudos, com outras amostras e inclusão de novos itens nas subescalas irão contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Julgamos que investigações futuras sobre este tema podem superar as limitações que caracterizam este estudo, conduzindo a resultados mais significativos, se incidirem sobre populações mais alargadas e recorrendo a outro plano de investigação experimental.

Conclusão

Este é o momento de tecer algumas considerações sobre o que o que podemos concluir com a realização deste trabalho.

Num primeiro momento, procurámos evidenciar o contexto histórico da formação de professores. Nesse sentido, defendemos a perspectiva do professor que aprende a ensinar. Assim, importava referir dois momentos cruciais no percurso formativo do professor: a formação inicial e a contínua. Em ambas, tentámos distinguir diferentes modelos e paradigmas que influenciaram a sua concepção. Em relação à formação contínua, em particular, descrevemos o regime jurídico que a regulamenta. O ensino primário mereceu um especial destaque no contexto da formação de professores, uma vez que a componente prática deste trabalho incide sobre uma população de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num segundo momento, referimos, de forma sucinta, o estudo dos ciclos de vida e dos ciclos da carreira docente, inseridos no contexto do desenvolvimento dos professores.

Em seguida, foi nosso objectivo clarificar os conceitos de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPPr) e de Desenvolvimento Curricular (DC). Trata-se de uma tarefa difícil, atendendo à complexidade dos conceitos. Em relação ao primeiro, tentámos revelar as fronteiras próximas com conceitos como profissão, competência profissional, conhecimento e identidade profissionais. Relativamente ao segundo, partimos da conceptualização complexa do significado de currículo, para nos situarmos em torno do conceito de DC.

Finalmente, nesta componente teórica, incidimos sobre o DPPr, em particular. Enfatizámos as relações que o conceito estabelece com outras áreas da teoria e investigação didáctica. Referimos os modelos de DPPr e os processos que condicionam esse desenvolvimento profissional.

A componente prática seguiu os passos metodológicos necessários para proceder a uma investigação sobre a forma como os professores do 1º CEB percebem o seu

próprio Desenvolvimento Profissional, no momento actual. Os resultados obtidos permitiram a sua discussão.

Uma vez delineada a sua estrutura base, importa agora enfatizar algumas ideias fundamentais, desenvolvidas ao longo deste trabalho.

No nosso entender, a formação de professores constitui um dos pilares do desenvolvimento cultural e social de uma sociedade, impondo um sustentado investimento técnico, científico e pedagógico nesta área. As responsabilidades profissionais dos professores aumentam cada vez mais, tendo sido objectivo deste estudo reflectir sobre o contexto da sua formação.

Vários acontecimentos marcaram a formação de professores, nomeadamente ao nível da formação inicial e contínua. A expansão quantitativa que caracterizou o sistema educativo português nos anos 60 remete-nos para a questão do aparecimento da escola de massas, obrigando a um recrutamento acentuado de professores. Segundo Nóvoa (1995b), a formação de professores foi marcada, na década de 70, pelo signo da formação inicial, na década de 80, pela profissionalização em serviço e na década de 90, pela formação contínua.

A formação de professores deve partir do desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal e organizacional. Quanto ao desenvolvimento pessoal, importa assumir como referência a pessoa e a interacção entre as dimensões pessoais e profissionais. Assim, procura-se estimular o pensamento autónomo e a capacidade crítica e reflexiva dos professores. Importa, pois, a reflexão sobre a pessoa, as suas práticas e os seus saberes. Em relação ao desenvolvimento profissional, a formação de professores deve estimulá-lo, num contexto de autonomia, preparando professores reflexivos, responsáveis por assumir a condução do seu próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, o desenvolvimento profissional tem de estar associado ao contexto em que o professor actua, articulado com os projectos de inovação pedagógica, protagonizados pelas escolas. É partindo das necessidades reais sentidas pelos professores, que se pode perspectivar um desenvolvimento profissional coerente e sustentado, em interacção com a escola e com o meio educativo onde se insere.

Assim sendo, o desenvolvimento organizacional parte da concepção de escola como ambiente educativo, integrando a formação como um processo permanente. A formação desenvolvida pelas instituições tem de saber interpretar estas necessidades dos professores, integradas num contexto organizacional, promovendo a capacidade de implementar projectos reais de mudança e de inovação.

Entendemos que o professor aprende a ensinar, tratando-se de um processo complexo, onde interagem factores de natureza psicológica, afectiva, pessoal, social e institucional. Este processo é marcado por quatro componentes fundamentais: a metacognição (onde o professor reconceptualiza a sua aprendizagem obtida numa instituição de formação atendendo aos imperativos da prática e à sua utilidade); a descontinuidade (que acompanha o processo de transformação evolutiva de aluno a professor); individualização (resultante de mudanças cognitivas, enquanto processo pessoal); e a socialização (a vários níveis, influenciada por diversas circunstâncias que imprimem a este processo características específicas para os professores).

A formação de professores, tal como é entendida no art.º 30º da LBSE, caracteriza-se por ser de nível superior, contínua, flexível, integrada, ajustada à futura prática pedagógica, estimuladora de uma atitude crítica e actuante, que incentive a inovação e investigação, e participada. O art.º 31º da LBSE é consagrado à formação inicial de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. No art.º 12º do Estatuto da Carreira Docente são definidas como modalidades de formação: inicial, especializada e contínua.

Admitindo a classificação de Zeichner (1983) quanto aos paradigmas da formação inicial, distinguimos: tradicional (tradição académica, que privilegia uma formação no conhecimento dos conteúdos, em detrimento da formação pedagógica; o professor é encarado como um académico que aprende a ensinar como se de um ofício se tratasse); condutista/comportamentalista (tradição de eficiência social, que se baseia no estudo científico do ensino e acredita numa correlação directa entre o comportamento do professor e a aprendizagem do aluno; o treino de competências é fundamental, por exemplo, em programas de microensino; o professor é visto como um técnico); personalista (tradição desenvolvimentalista, que salienta o desenvolvimento pessoal do formando e requer a sua participação activa; assume três versões: a formação progressiva que é centrada no aluno, a formação humanista e a formação personalizada); orientado para a indagação (tradição de reconstrução social, onde a investigação e reflexão se impõem como traços distintivos).

A propósito do paradigma do pensamento dos professores, estes são encarados como profissionais racionais (que constroem a sua acção de forma reflexiva, sabendo o que fazem e por que o fazem e empenhando-se na sua acção), a sua actuação é dirigida pelos seus pensamentos (que guiam e orientam a sua conduta, permitindo prevê-la e

entendê-la) e os recursos metodológicos devem enfrentar a bidimensionalidade da acção do professor.

Da mesma forma, Feiman-Nemser (1990) refere cinco orientações conceptuais na formação inicial: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica.

Relativamente aos modelos de formação inicial no nosso País, Raposo (1995) distingue três modelos: de formação de professores do ensino secundário (criação das Secções de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa), do Ramo Educacional (introdução deste ramo a par do de especialização científica nas Faculdades de Ciências) e das licenciaturas em ensino (criação das licenciaturas em ensino nas Universidades do Minho e de Aveiro e nos então Institutos Universitários dos Açores e de Évora).

Formosinho (1987) apresenta quatro modelos de formação: empiricista, teoricista, compartimentado (ou sequencial) e integrado.

A formação contínua é contextualizada pelo art.º 35º da LBSE, onde é reconhecido aos professores o direito a esta, bem como o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências, possibilitando a progressão na carreira (ligada à avaliação das actividades desenvolvidas). É neste sentido que o regime jurídico da formação contínua é perspectivado, incentivando a qualidade, o aperfeiçoamento, a autoformação, a investigação e inovação educacionais, no contexto da construção da autonomia das escolas. Neste documento, são descritos os objectivos da formação contínua, os seus princípios, as áreas das acções de formação, as suas modalidades, as entidades formadoras (instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas, centros de formação das associações profissionais ou científicas), bem como os direitos e deveres dos professores enquanto formandos.

Os paradigmas da formação contínua são apresentados por Eraut (1987): da deficiência, do crescimento, da mudança e de solução de problemas. Também Ferry (1987) propõe três modelos: centrado nas aquisições, centrado no processo e centrado na situação. Segundo Pacheco & Flores (1999), três critérios (pessoal, profissional e organizacional) que perspectivam a formação contínua e que valorizam diferentes necessidades, fundamentam três modelos de formação contínua: administrativo, individual e de colaboração social. Assim sendo, a formação contínua deve procurar integrar num projecto válido e contextualizado, as necessidades individuais e profissionais, bem como as necessidades do próprio sistema educativo. Porém, a

formação contínua exige práticas de colaboração, nem sempre características da acção dos docentes (muitas vezes, aliás, de cariz individual).

No âmbito deste trabalho, assume particular relevância a abordagem realizada por Formosinho (1998) ao Ensino Primário, assim designado pelo autor. Este nível de ensino sofreu profundas alterações, deixando de ser o primeiro lugar de iniciação às aprendizagens sociais elementares e mesmo académicas, introduzidas agora na educação pré-escolar. Importa, assim, repensar a formação de professores deste nível de ensino, uma vez que a maioria não usufrui de uma formação inicial adequada. É necessário atender à especificidade destes profissionais e às novas funções que lhes são exigidas no contexto da educação de massas, numa escola em mudança.

O estudo sobre o desenvolvimento dos professores implicou uma breve abordagem aos ciclos de vida no desenvolvimento humano. Assim, podemos considerar a organização dos ciclos de vida segundo três perspectivas, no entender de Huberman (1975): psico-sexual (privilegia o desenvolvimento afectivo, destacando-se os estudos de Erikson (1950) e de Ch. Bühler (1976); sócio-psicológica, destaca-se Havighurst (1953); e profissional, salienta-se o modelo de Friedman (1970). Uma tentativa de articulação destas perspectivas é apresentada por Patricia Cross (1981).

No contexto da evolução da vida profissional do adulto-professor, enquadra-se a abordagem aos ciclos da carreira docente. Quanto à sua organização, podemos conceber estes ciclos segundo diversos autores. Assim, descrevemos estudos de autores como Peterson (1964) e de Fuller (1969), na década de 60. Nos anos 70, destaca-se Becker (1970), entre outros autores como Fuller & Bown (1975) e Lilian Katz (1972). Na década de 80, referimos os estudos de Patricia Sikes (1985) e de Leo Prick (1986). As pesquisas de Huberman são uma referência obrigatória neste contexto, bem como a investigação de Huberman & Schapira (1984). Huberman (1989) realiza uma análise detalhada sobre o percurso da carreira docente, revelando uma visão englobante do desenvolvimento profissional, conciliando os anos de carreira e as fases/temas correspondentes. De referir os primeiros anos da experiência profissional dos professores, marcados por fenómenos como o choque da realidade. Nos anos 90, destacam-se estudos de autores como Bolam (1990), Kremer-Hayon e Fessler (1991) e Bullough Jr. (1993). Um modelo de síntese é apresentado por Leithwood (1992), na tentativa de integrar o desenvolvimento psicológico, os ciclos vitais e o desenvolvimento da competência profissional.

O conceito de DPPr apresenta dificuldades ao nível da sua definição. A sua riqueza conceptual e terminológica requer um esforço de clarificação acerca do seu

significado. Nesse sentido, remete para o próprio conceito de formação de professores, que, segundo García (1999), obedece a princípios como: conceber essa formação como um contínuo, necessidade de integrá-la em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, necessidade de nela integrar a relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica, integrar a teoria-prática, necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que se espera desenvolver, princípio da individualização e a possibilidade de os próprios professores questionarem as suas crenças e práticas institucionais.

É possível definir várias dimensões no desempenho profissional do professor, previstas nos Cap. II-V do DL n° 240/2001, de 30 de Agosto: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na tentativa de esclarecer a natureza e sentido do conceito de desenvolvimento docente, poderemos encontrar algumas expressões próximas do seu significado: aperfeiçoamento de professores, formação permanente, reciclagem, entre outras. Angulo (1990) e García (1999) analisam várias definições de DPPr. Segundo este último, podemos nelas destacar diferentes dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira.

Importa clarificar o DPPr em relação à profissão. O professor, enquanto profissional, possui um corpo de conhecimentos especializado, desempenha uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria. Roldão (2000b) afirma que é na escola que o grupo profissional de professores se consolida e estrutura, enquanto profissionais do currículo, sendo este que legitima socialmente a escola. Nóvoa (1995b) no âmbito do processo histórico de profissionalização do professorado, propõe um modelo de análise, que se estrutura em torno de quatro etapas, de duas dimensões e de um eixo estruturante.

A relação do DPPr com a competência profissional entende esta a partir da articulação entre saberes, esquemas de acção e rotinas para a resolução de problemas. Uma vez mais, a especificidade do professor torna esta questão mais complexa.

Em relação ao conhecimento e identidade profissionais, o professor é visto como um profissional profundamente complexo, assumindo diferentes competências em vários domínios.

No senso comum, entende-se DPPr num sentido próximo de actualização, progresso, aperfeiçoamento. Vários autores procuram circunscrever o significado de DPPr (Wubbels 1993; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Cordeiro Alves, 2001b; Ana Maria Costa e Silva, 2002; entre outros).

Segundo Cordeiro Alves (2001b), o DPPr pode ser considerado segundo três perspectivas distintas, mas complementares: desenvolvimento pessoal (baseado na pessoa), profissionalização (baseada na aquisição de competências) e socialização (baseada na adaptação ao meio profissional). Estas foram, aliás, as perspectivas que sustentaram a definição de três das categorias teóricas (nomeadamente, P/FIC, IS e M/R/S/CP), na investigação prática deste trabalho. O mesmo A. (2001b) refere ainda factores que condicionam o DPPr.

O art.º 47º da LBSE incide sobre o Desenvolvimento Curricular. É importante referir que, no art.º 2º do DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, é definido o conceito de currículo. Porém, este conceito polissémico torna difícil a sua definição. Vários autores procuram delimitar o significado de currículo (Goodlad, 1979; Formosinho, 1983; Ribeiro & Ribeiro, 1989; Torres, 1995; Roldão, 2000a). Roldão (2000b) apresenta os professores como os principais especialistas de currículo, na medida em que são eles que sabem fazer aprender alguma coisa a alguém.

Inserida na análise ao conceito de currículo, procuramos abordar o conceito de DC. Uma vez mais, podemos apresentar diferentes autores que se referem ao conceito (Gay, 1975; Lawton, 1976; Vilar, 1998; A. C. Ribeiro, 1996; Zabalza, 1998; Roldão, 2000a). A. C. Ribeiro (1996) inclui no processo de DC quatro momentos fundamentais: a justificação curricular, o planeamento curricular, a implementação curricular e a avaliação curricular. Três destes momentos foram tidos em conta na fundamentação das categorias teóricas (nomeadamente, P-C/E, P-I/D e P-A), da investigação empírica. Assim sendo, podemos afirmar que o DC é um processo complexo, de múltiplas interacções e tomadas de decisão, ou seja, interacções entre pessoas que decidem o que é ou deve ser o currículo. Neste sentido, trata-se de um processo interactivo, político, social, colaborativo e participativo, e em certa medida, gradual e desarticulado. No entender de Zabalza (1998), podemos diferenciar nove princípios no DC: realidade, racionalidade, sociabilidade, publicidade, intencionalidade, organização/sistematicidade, selectividade, decisonalidade e hipoteticidade.

A propósito do conceito DPPr, García (1999) propõe o estudo da formação de professores relacionado com quatro áreas da teoria e da investigação didáctica: a escola, o

currículo e a inovação, o ensino e os professores. Estas são, aliás, as dimensões em que nos baseámos para definir as subescalas (factores) analisadas no estudo empírico. Cabe ao DPPr a responsabilidade de integrar estas áreas na prática. Para isso, há necessidade de proceder a profundas mudanças a nível dos hábitos e das mentalidades. Defende-se, assim, a ideia de uma escola contextualizada, atenta às necessidades dos alunos, dos professores e do meio educativo, onde os professores se assumam enquanto profissionais críticos e inovadores e onde os alunos sejam formados numa perspectiva democrática e participativa.

O conceito de territorialização defendido por Zabalza (1998) é fundamental na construção de uma nova escola básica e remete para a definição de conceitos como currículo, programa e programação. Neste processo de renovação da escola, aquele A. (1998) menciona quatro vectores fundamentais: a racionalidade profissional (o ensino perspectivado enquanto conjunto de acções racionais e individuais; o professor age, sabendo o porquê da sua acção); o trabalho centrado na escola (na interacção escola-meio); a revalorização dos conteúdos na aprendizagem (importância do saber e das técnicas de ensino-aprendizagem); e os recursos didácticos (criação de recursos didácticos, adaptados às novas exigências e susceptíveis de serem utilizados pelos professores). A importância do trabalho centrado na escola, defendida pelo A. (1998), foi tida em conta na fundamentação da categoria teórica (POGAE), deste estudo empírico.

García (1999) propõe um modelo de síntese, onde caberia ao DPPr a capacidade de unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

Este A. (1999) estabelece, já o afirmámos, relações entre o DPPr e o desenvolvimento: da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalidade dos professores.

A necessidade do desenvolvimento profissional ser centrado na escola, a partir das necessidades sentidas, imprime-lhe um carácter contextualizado, enquadrado no desenvolvimento organizacional e curricular. Contudo, para conceber a escola como uma unidade básica de mudança, há que atender à liderança de ensino entre professores, a uma cultura de colaboração, a uma gestão democrática e participativa, onde a escola goze de autonomia para decidir e organizar o currículo, implementando práticas de auto-avaliação. Já vimos que esta concepção confronta-se com algumas dificuldades, nomeadamente ao nível de um certo individualismo nas práticas docentes e à falta de articulação com as actividades de formação.

Relacionar o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da inovação curricular, implica atender às concepções de currículo, de inovação curricular e ao papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular. Assim, é possível elaborar projectos curriculares, flexíveis, se as equipas de professores das escolas se envolverem neste processo. García (1999) chega mesmo a identificar DPPr e DC quando este contribui para a melhoria do conhecimento e da profissionalidade dos professores e, reciprocamente, se implementam transformações no ensino, no currículo e nas escolas.

A relação mais frequente é estabelecida entre o DPPr e o desenvolvimento do ensino, uma vez que o aperfeiçoamento dos professores possibilita o aperfeiçoamento das suas competências de ensino. Contudo, novas perspectivas surgiram, no sentido de perspectivizar o desenvolvimento profissional enquanto conjunto de processos e de estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática.

A relação entre o DPPr e o desenvolvimento da sua profissionalidade implica a concepção do professor enquanto pessoa, profissional e sujeito que aprende. Para isso, contribui a melhoria das condições de trabalho, a maior autonomia institucional e a capacidade de os professores agirem individual e colectivamente. Assim, é necessário projectar o aumento de recursos materiais, económicos e pessoais nas escolas. Falamos, por exemplo, da existência de assessores de formação em centros educativos, articulando o DPPr com as necessidades reais, problemas e preocupações sentidas pelos professores. Nesta perspectiva, devemos relacionar o DPPr com a avaliação de professores, encarada como uma responsabilidade profissional.

García (1999) refere ainda alguns modelos de DPPr. Uma classificação mais simples de modelos é sugerida por Oldroyd & Hall (1991), distinguindo dois tipos de actividades: formação e treino profissional (tipo A) e apoio profissional (tipo B).

Porém, os diferentes modelos apresentados por García (1999) e analisados neste trabalho, baseiam-se na revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990) e consistem no desenvolvimento profissional: autónomo; baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão; através do desenvolvimento curricular e organizacional; através do treino; e através da investigação.

A modalidade de desenvolvimento profissional autónomo responsabiliza o professor na sua própria aprendizagem, ou seja, compete-lhe decidir a aprender por si os conhecimentos e competências que considera necessários para o seu DPPr. Neste contexto, é fundamental que a comunicação horizontal entre professores funcione, uma vez que permite a construção dos conhecimentos pelos próprios professores, evita o

isolamento e permite a partilha de experiências, informa a Administração dos problemas mais relevantes com que os docentes se deparam e economiza os meios financeiros, na medida em que evita a repetição de erros, já por outros experienciados.

A segunda modalidade de DPPr subdivide-se no desenvolvimento baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão. Quanto ao primeiro, baseia-se na reflexão enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional, possibilitando uma maior consciência de si como pessoa e profissional. Exemplos de estratégias desenvolvidas no âmbito desta modalidade, destacam-se a redacção e análise de casos e a análise de biografias profissionais. A modalidade baseada no apoio profissional implica um processo de análise sobre o ensino desenvolvido pelos professores, envolvendo a observação de um colega, seja ela directa ou não. A outra modalidade, baseada na supervisão, concebe este conceito aplicado ao DPPr. Uma vez mais, estas estratégias confrontam-se com práticas de isolamento e individualismo que dificultam a sua implementação.

A terceira modalidade de DPPr é concebida através do desenvolvimento curricular e organizacional. Nesta modalidade, distinguem-se o desenvolvimento de projectos de inovação curricular e o desenvolvimento profissional centrado na escola.

A quarta modalidade de DPPr é concebida através do treino, ou seja, através de cursos de formação, o professor é treinado para dominar competências, ensinadas por especialistas e implementadas em grupos numerosos de professores, normalmente fora do contexto da escola. Ora, estes cursos só se tornam eficazes se partirem da colaboração dos professores na sua planificação, partindo das suas necessidades, aceitando alguma flexibilidade para permitir a mudança no processo e evidenciando a sua aplicabilidade real e futura.

Finalmente, o desenvolvimento profissional através da investigação baseia-se no conceito de investigação-acção. Assim, perspectiva-se a melhoria da profissionalidade docente, através do aperfeiçoamento da sua capacidade crítica e da capacidade de gerir as pressões sociais e institucionais. Como características fundamentais desta abordagem, surge o local de trabalho do professor (a escola, a sala de aula) e a importância do trabalho colaborativo entre professores e investigadores em prol de um projecto comum.

Estes modelos devem ser perspectivados enquanto abordagens complementares e não independentes, sendo sugerido por Fernández Pérez (1988) o modelo SIPPE, que pretende a institucionalização do aperfeiçoamento dos professores.

Carr & Kemmis (1988) referem a capacidade destes modelos de DPPr se ajustarem, em função dos interesses técnicos, práticos ou críticos.

García (1999) descreve os factores que determinam os processos de DPPr, constatando as influências individuais, políticas, sociais, económicas e profissionais.

O mesmo A. (1999) concebe o DPPr enquanto actividade planificada e avaliada, partilhando, de certa forma, uma perspectiva curricular do desenvolvimento profissional. Assim sendo, distingue-se uma fase de planificação do DPPr (onde se estabelecem os objectivos e o diagnóstico de necessidades – autopercepcionadas ou sugeridas pelo exterior), a fase de desenvolvimento (que corresponde à sua implementação) e a fase de avaliação do DPPr. Deste modo, defende-se a existência de uma estrutura que assuma a coordenação dos diferentes momentos do processo de DPPr. Referimo-nos, por exemplo, à existência de assessores, cujas funções poderiam ser desempenhadas por um profissional, cuja formação de base partisse das Ciências da Educação.

Na componente empírica deste trabalho, incidimos a nossa investigação sobre o DPPr, em particular, sobre a forma como os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro percepcionam o seu desenvolvimento profissional, no momento actual, a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo. Neste sentido, foram formuladas hipóteses, para analisar como as variáveis independentes (as habilitações académicas, o estatuto profissional, o tempo de serviço e a função/cargo desempenhado) influenciam a variável dependente (o DPPr).

A amostra deste estudo é formada pelos professores que, voluntariamente, acederam ao preenchimento do questionário. Assim, a amostra é constituída por 111 professores do 1º CEB do concelho de Aveiro, depois de terem sido excluídos 6 questionários por conterem 6 ou mais itens sem resposta. A amostra é composta por 97,3% de mulheres, 36% de sujeitos entre os 45-49 anos, 64,9% com bacharelato, 55,9% pertencentes ao Quadro Geral, 37,8% entre os 26-30 anos de serviço e 71,2% exercendo funções docentes. Para o efeito, foi elaborado um questionário de recolha de variáveis demográficas. A escala de DPPr continha inicialmente 90 itens, distribuídos por oito categorias teóricas (pré-escala). Optámos pela realização de um estudo-piloto que conduzisse à elaboração da escala definitiva, composta por 43 itens. No sentido de proceder ao aperfeiçoamento e validação da escala, foi inicialmente efectuado o estudo da sua dimensionalidade, em seguida, o estudo da qualidade dos itens e, finalmente, avaliada a consistência interna dos factores. A realização deste estudo obedeceu a um processo moroso.

Como resultados encontrados no nosso estudo, podemos afirmar que não foram encontradas diferenças significativas em qualquer dos factores, em relação às variáveis dependentes supracitadas.

Podemos ainda referir que os factores encontrados não apresentaram uma coincidência completa com a formulação teórica, podendo, no entanto, ser interpretados.

Como limitações deste estudo, apontamos o problema da generalização dos resultados, atendendo à dimensão reduzida da amostra.

Novas investigações organizadas em torno desta problemática do DPPr devem superar as limitações deste estudo, conduzindo, se possível, a resultados mais significativos. Podem beneficiar ainda, de outro plano de investigação experimental, que incida, por exemplo, em populações mais alargadas e com a inserção de novos itens na escala de DPPr ou mesmo com a inclusão de questões abertas que se debrucem sobre esta temática e impliquem uma análise de conteúdo. Outras estratégias poderão também ser implementadas, como, por exemplo, a análise de biografias profissionais.

Um outro domínio a desenvolver pode ser a perspectiva do DPPr segundo as novas funções do professor, nomeadamente ao nível das novas tecnologias da informação.

Bibliografia

- ALVES, Francisco Cordeiro Alves (2001a). *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Principiante*. Coleção Ciências da Educação, nº 33. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, Francisco Cordeiro (2001b). *A Dimensão Preocupacional dos Professores*. Série Estudos, nº 57. Bragança: ESE – IPB.
- ANGULO, Luis Miguel Villar (1990). *El Professor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*. Granada: Universidade de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CORREIA, Eugénia Soares Lopes (2002). *Avaliação das Aprendizagens. O Novo Rosto*. Textos Pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers: the Challenge of Lifelong Learning*. (trad. port. de Maria Assunção Flores, *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 7. Porto: Porto Editora, 2001).
- DAMIÃO, Maria Helena (1997). *De Aluno a Professor*. Coleção Agir & Pensar. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- FORMOSINHO, João (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Programa Educação Para Todos. Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

- GARCÍA, Carlos Marcelo (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB, S.L. (trad. port. de Isabel Narciso, *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Colecção Ciências da Educação Século XXI, nº 2. Porto: Porto Editora).
- GONÇALVES, José Alberto Mendonça (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributo para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Análise e Organização do Ensino). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Policopiado.
- HAIR, J. F., et al. (1995). *Multivariate data: analysis with readings*. New Jersey: Prentice Hall.
- HOWELL, D.C. (1982). *Statistical methods for psychology*. Boston PW-Kent.
- JANUÁRIO, Carlos (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- KIESS, H. O. & BLOOQUIST, D. W. (1985). *Psychological research methods: a conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- LEMOS, Jorge & CONCEIÇÃO, José Manuel (2001). *Currículo e Autonomia. Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- LOUREIRO, Carlos (2001). *A Docência como Profissão. Culturas dos Professores e a (In)diferenciação Profissional*. Colecção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- MACHADO, Fernando Augusto & GONÇALVES, Maria Fernanda M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições ASA (1ª ed.).

- MENDES, António A. Neto (1996). *O Profissionalismo Docente em Debate*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, nº 10. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-Lei: 6/2001*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.) *et al.* (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 10. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (coord.) (1995a). *Os Professores e a sua Formação*. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed.
- NÓVOA, António (org.) (1995b). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação, nº 3. Porto: Porto Editora, 2ª ed.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Coleção Escola e Saberes, nº 5. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, Luís António (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, nº 7. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PONTE, João Pedro (1998). Didácticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- RAPOSO, Nicolau Vasconcelos (1995). *Estudos de Psicopedagogia*. Coleção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, 2ª ed.

- RIBEIRO, António Carrilho (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora, 6ª ed.
- RIBEIRO, António Carrilho & RIBEIRO, Lucie Carrilho (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, nº 10.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000a). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Conferência organizada no âmbito do plano anual de formação da prática pedagógica das licenciaturas em ensino de línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000b). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Coleção: Formar Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, José Ferreira da (1982). *Estudos de Psicologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SIMÕES, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma Análise Crítica*. Coleção Educação Hoje, nº 6. Lisboa: Texto Editora.
- TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento, e Participação Política dos Professores*. Coleção Ensaios e Documentos, nº 6. Venda Nova: Bertrand Editora.
- TORRES, Jurjo (1993). *El Currículum Oculto*. Ediciones Morata S.L., 3ª ed. (trad. de Anabela Leal de Barros e António Bárbolo Alves, *O Currículum Oculto*. Coleção Escola e Saberes, nº 3. Porto: Porto Editora, 1995).
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Conducting Educational Research*. Nova Iorque: Harcourt Brace College Publishers, 4ª ed. (trad. port. de António Rodrigo-Lopes, *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000).

VILAR, Alcino de Matos (1998). *O Professor Planificador*. Coleção Cadernos Pedagógicos, nº 19. Porto: Edições ASA, 3ª ed.

ZABALZA, Miguel A. *Los Diarios de Clase*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. (trad. port. de José Augusto Pacheco, *Diários de Aula*. Coleção Ciências da Educação, nº 11. Porto: Porto Editora, 1994).

ZABALZA, Miguel A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea, S.A. de Ediciones (dir. de Luís Alberto Marques Alves, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA, 1998, 4ª ed).

Legislação Consultada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – *Altera a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro*.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - *Princípios organizadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto - *Perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - *Perfil específico de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro- *Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril - *Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Despacho Normativo nº 30/2001 – *Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação.*

Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio – *Avaliação do desempenho dos Professores.*

Anexos

Anexo 1 – Versão Original:

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num projecto de investigação dinamizado no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, relativo ao tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*.

Este estudo visa recolher dados que permitam dar a conhecer a forma como os *professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro* percebem o processo de desenvolvimento profissional, a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Como colega e professor, sabe que este tipo de estudos só é possível, graças à **colaboração indispensável de todos os professores**, pelo que apelamos à **sua participação imprescindível**.

Todos os dados aqui recolhidos serão alvo de tratamento exclusivamente confidencial, obedecendo a critérios de natureza científico-pedagógica. Os resultados desta investigação serão divulgados junto das escolas deste concelho.

1. Identificação do estabelecimento de Ensino:

- a) Assinale com um **X**, o **agrupamento escolar** a que a sua escola pertence.
b) Assinale com um **X**, o **estabelecimento de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico** onde é professor.

<i>Agrupamentos</i>		<u>Estabelecimentos de Ensino do 1º</u> <u>Ciclo do Ensino Básico</u>	
1.1. Agrupamento Horizontal de Aveiro Norte	<input type="checkbox"/>	1.1.1. Areias de Vilar	<input type="checkbox"/>
		1.1.2. Vilar	<input type="checkbox"/>
		1.1.3. Areas	<input type="checkbox"/>
		1.1.4. Presa	<input type="checkbox"/>
		1.1.5. Solposto	<input type="checkbox"/>
		1.1.6. S. Bernardo	<input type="checkbox"/>
1.2. Agrupamento Horizontal de Aveiro Sul	<input type="checkbox"/>	1.2.1. Aveiro (Hospital)	<input type="checkbox"/>
		1.2.2. Glória	<input type="checkbox"/>
		1.2.3. Santiago	<input type="checkbox"/>
		1.2.4. S. Jacinto	<input type="checkbox"/>
		1.2.5. Barrocas	<input type="checkbox"/>
		1.2.6. Vera-Cruz	<input type="checkbox"/>
1.3. Agrupamento Horizontal de Esgueira	<input type="checkbox"/>	1.3.1. Alumieira	<input type="checkbox"/>
		1.3.2. Esgueira	<input type="checkbox"/>
		1.3.3. Quinta do Simão	<input type="checkbox"/>
1.4. Agrupamento Vertical de Aradas	<input type="checkbox"/>	1.4.1. Aradas	<input type="checkbox"/>
		1.4.2. Bonsucesso nº 1	<input type="checkbox"/>
		1.4.3. Bonsucesso nº 2	<input type="checkbox"/>
		1.4.4. Leirinhas de Aradas	<input type="checkbox"/>
		1.4.5. Quinta do Picado	<input type="checkbox"/>
		1.4.6. Verdemilho	<input type="checkbox"/>

1.5. Agrupamento Vertical de Oliveirinha	<input type="checkbox"/>	1.5.1. Mamodeiro 1.5.2. Póvoa do Valado 1.5.3. Nariz 1.5.4. Verba 1.5.5. Costa do valado 1.5.6. Oliveirinha 1.5.7. Quintãs	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.6. Agrupamento Vertical de Cacia	<input type="checkbox"/>	1.6.1. Cabeço de Sarrazola 1.6.2. Cacia 1.6.3. Póvoa do Paço 1.6.4. Quintã do Loureiro 1.6.5. Sarrazola 1.6.6. Vilarinho 1.6.7. Taboeira	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.7. Agrupamento Vertical de Eixo	<input type="checkbox"/>	1.7.1. Eirol 1.7.2. Azurva 1.7.3. EBI Eixo 1.7.4. Horta 1.7.5. Carregal 1.7.6. Requeixo 1.7.7. Taipa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

1. Identificação Pessoal:

1.1. Nome: (Facultativo) _____

Assinale com um **X**, as suas respostas.

2. Sexo: M F

3. Idade:

Entre 20 - 24 anos	<input type="checkbox"/>
" 25 - 29 anos	<input type="checkbox"/>
" 30 - 34 anos	<input type="checkbox"/>
" 35 - 39 anos	<input type="checkbox"/>
" 40 - 44 anos	<input type="checkbox"/>
" 45 - 49 anos	<input type="checkbox"/>
" 50 - 54 anos	<input type="checkbox"/>
" 55 - 59 anos	<input type="checkbox"/>
" 60 - 64 anos	<input type="checkbox"/>
" 65 - 69 anos	<input type="checkbox"/>

4. Habilitações Académicas:

Bacharelato Qual? _____
Licenciatura Qual? _____
Pós-graduação Qual? _____
Mestrado Qual? _____
Doutoramento Qual? _____

5. Estatuto Profissional:

Professor Contratado
Professor pertencente ao Quadro Distrital
de Vinculação
Professor pertencente ao Quadro Geral
Outro Qual? _____

6. Tempo de serviço:

Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 6 - 10 anos	<input type="checkbox"/>
" 11 - 15 anos	<input type="checkbox"/>
" 16 - 20 anos	<input type="checkbox"/>
" 21 - 25 anos	<input type="checkbox"/>
" 26 - 30 anos	<input type="checkbox"/>
" 31 - 35 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 36 anos	<input type="checkbox"/>

7. Função/Cargo que desempenha na escola:

Docente
Coordenação
Apoio
Outra Situação Qual? _____

INSTRUÇÕES

Todas as questões que se seguem incidem, efectivamente, sobre a sua percepção acerca do seu desenvolvimento profissional.

Não há respostas correctas ou incorrectas. Apenas procuramos a sua resposta sincera e verdadeira sobre como percebe cada uma das afirmações.

- Para **cada item** que se segue, encontrará **5 possibilidades de resposta.**
- Escolha **apenas uma**, mediante a sua opinião.

- | | |
|--|---|
| •Se estiver em <i>Desacordo Total (DT)</i> , <input type="checkbox"/> | ⇒ faça um círculo no nível 1. DT |
| •Se estiver em <i>Desacordo (D)</i> , mas não em desacordo total, <input type="checkbox"/> | ⇒ faça um círculo no nível 2. D |
| •Se estiver <i>Indeciso (I)</i> , | ⇒ faça um círculo no nível 3. I |
| •Se estiver em <i>Acordo (A)</i> , mas não em acordo total, | ⇒ faça um círculo no nível 4. A |
| •Se estiver em <i>Acordo Total (AT)</i> , | ⇒ faça um círculo no nível 5. AT |

Exemplo:

Se a sua escolha for a da quarta posição (Acordo), faça um círculo em torno de **4. A.**

Acredito que a escola constitua um desafio.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
3. Na escola, sinto-me isolado (a).	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
4. Os professores com poucos anos de serviço são apoiados nesta escola.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
5. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
6. Já estou cansado (a) de frequentar tantas acções de formação.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
7. Na sala de aula, sinto-me sem apoio.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
8. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT
9. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.	1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

10. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
11. Nas acções de formação, aprendo sempre algo de novo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
12. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
13. As decisões que afectam a escola são tomadas apenas por alguns.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
14. Procuo frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
15. Sinto-me motivado (a) para continuar a ser professor.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
16. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
17. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
18. Sou um (a) bom (a) professor (a).	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
19. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
20. Se fosse uma pessoa inibida, dificilmente seria um (a) bom (a) professor (a).	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
21. Planifico para me sentir mais seguro.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
22. Muitas vezes, frequento acções de formação, que nada têm de interessante para o meu trabalho como professor.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
23. Para ser um (a) bom (a) professor (a), tenho de me sentir bem.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
24. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
25. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
26. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
27. Sinto-me obrigado (a) a cumprir o programa.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
28. Ser bom (a) professor (a), implica que os alunos gostem de mim.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
29. Quero desenvolver as minhas capacidades, enquanto profissional e pessoa.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
30. Duvido que um professor que já tenha tido problemas noutros anos, tenha sucesso nesta escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
31. Frequento acções de formação porque gosto de estar com outros colegas a aprender.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
32. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
33. A planificação é desnecessária.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
34. Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
35. Tenho dificuldade em planificar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
36. Quando planifico, tenho em conta o resultado de avaliações anteriores.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
37. Entendo que a planificação é apenas uma previsão do meu trabalho.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
38. Nem sempre executo nas minhas aulas o que planifiquei.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT

39. Elaborar uma planificação implica treino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
40. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
41. As planificações das aulas são feitas em conjunto com os meus colegas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
42. Os meus alunos aprendem mais do que eu ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
43. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planifiquei.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
44. Quando estou a ensinar, tenho consciência de que os meus alunos estão a pensar noutros assuntos.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
45. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
46. Ser professor hoje envolve muitos riscos.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
47. Sou o arquitecto das minhas planificações.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
48. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
49. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
50. Se pudesse, mudava de profissão.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
51. Se os alunos não aprendem, tento ensinar com outros métodos.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
52. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
53. Sou eu que decido o que devo planificar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
54. O corpo docente é homogéneo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
55. Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
56. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
57. Como professor (a), posso subir na carreira.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
58. Para mim, o currículo é o que vem no manual.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
59. Inspiro-me no manual para dar as minhas aulas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
60. Sou professor (a) porque é uma profissão reconhecida socialmente.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
61. As minhas aulas são sempre planificadas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
62. Os conteúdos que transmito nas aulas, vêm no manual.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
63. O currículo é tudo aquilo que acontece na escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
64. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
65. Sempre quis ser professor.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
66. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
67. Sou professor porque gosto de ensinar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
68. Sinto-me um profissional do ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
69. Possuo uma mentalidade curricular.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
70. O currículo é o programa que vem do ministério.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
71. Enquanto profissional, conheço os meus direitos e deveres.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT

72. Quando tirei o meu curso, os meus professores tiveram a preocupação de me fazer reflectir sobre a prática como futuro professor.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
73. As minhas aulas são dadas em função do manual.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
74. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
75. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
76. Nas minhas aulas, procuro inovar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
77. Tirei o meu curso e senti que não tinha aprendido nada sobre o currículo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
78. Tenho medo de mudar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
79. Tento progredir em termos profissionais, baseando-me no meu trabalho.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
80. Quero continuar a ensinar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
81. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
82. Quando tirei o curso, não sabia o que era ser professor.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
83. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
84. O conceito de Desenvolvimento Curricular é mais abrangente de que o conceito de currículo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
85. Só posso progredir se reflectir como professor (a).	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
86. Na preparação das minhas aulas, tenho de estudar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
87. O conceito de Desenvolvimento Curricular constitui um processo complexo de tomada de decisões e de interacções.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
88. Sou professor porque me sinto responsável pela educação dos meus alunos.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
89. O currículo é o programa.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
90. Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional, frequentando acções de formação.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Anexo 2 - Médias, Desvios-Padrão e Correlação de cada item com as categorias respectivas**Tabela 1 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (POGAE)**

	Itens	Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
P O G A E	1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.	4,6667	.4880	.5886	
	2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.	4,2667	.7988	.7731	
	5. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.	4,1333	1,0601	.5242	
	8. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.	4,4000	.5071	.6830	
	12. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	4,1333	.8338	.4389	
	13. As decisões que afectam a escola são tomadas apenas por alguns.	3,5333	1,2459	.2018	E

Tabela 2 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (CDCC)

	Itens	Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
C D C C	58. Para mim, o currículo é o que vem no manual.	3,8462	.8987	.1492	E
	63. O currículo é tudo aquilo que acontece na escola.	3,5385	1,5064	.4706	
	70. O currículo é o programa que vem do ministério.	3,7692	.9268	.0609	E
	84. O conceito de Desenvolvimento Curricular é mais abrangente do que o conceito de currículo.	4,0769	.4935	.0568	E
	87. O conceito de Desenvolvimento Curricular constitui um processo complexo de tomada de decisões e de interacções.	4,1538	.8006	.1155	E
	89. O currículo é o programa.	3,6923	.8549	.6720	

Tabela 3 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (P-C/E)

	Itens	Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
P C E	21. Planifico para me sentir mais seguro (a).	3,9000	1,3703	.2682	E
	25. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	4,3000	.9487	.7426	
	26. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	4,5000	.5270	.7186	
	33. A planificação é desnecessária.	4,6000	.5164	.1180	E
	34. Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	4,4000	.5164	.7640	
	35. Tenho dificuldade em planificar.	1,8000	.6325	-.1963	E
	36. Quando planifico, tenho em conta o resultado de avaliações anteriores.	4,1000	.9944	.1716	E
	37. Entendo que a planificação é apenas uma previsão do meu trabalho.	3,4000	.9661	.1513	E
	39. Elaborar uma planificação implica treino.	3,7000	.9487	.6234	
	41. As planificações das aulas são feitas em conjunto com os meus colegas.	4,3000	.4830	-.1315	E
	45. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	4,5000	.5270	.8810	
	47. Sou o arquitecto das minhas planificações.	4,2000	.7888	.7084	
	48. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	4,5000	.5270	.8810	
	51. Se os alunos não aprendem, tento ensinar com outros métodos.	4,6000	.5164	.0741	E
	53. Sou eu que decido o que devo planificar.	2,8000	1,5492	.7016	
	56. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	4,4000	.5164	.7640	
	59. Inspiro-me no manual para dar as minhas aulas.	3,2000	1,3166	.2854	E
	61. As minhas aulas são sempre planificadas.	3,9000	1,1005	.8725	
	62. Os conteúdos que transmito nas aulas, vêm no manual.	3,5000	1,0801	.5483	
	64. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	4,8000	.4216	.7070	
69. Possuo uma mentalidade curricular.	2,9000	.9944	-.3254	E	
73. As minhas aulas são dadas em função do manual.	4,1000	.3162	-.4575	E	
75. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	3,4000	.9661	.4225		
76. Nas minhas aulas, procuro inovar.	4,5000	.7071	.8703		
83. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	4,6000	.5164	.4537		
86. Na preparação das minhas aulas, tenho de estudar.	4,3000	.4830	.0070	E	

Tabela 4 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (P-I/D)

Itens		Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
P I D	27. Sinto-me obrigado (a) a cumprir o programa.	2,1875	1,0468	.2549	
	38. Nem sempre executo nas minhas aulas o que planejei.	4,1875	.4031	.0437	E
	40. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	3,7500	.9309	.3804	
	43. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planejei.	3,6250	1,2042	.3722	
	44. Quando estou a ensinar, tenho consciência de que os meus alunos estão a pensar noutros assuntos.	2,4375	.9639	-.0622	E
	66. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	4,3750	.5000	.3293	
	81. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	4,3750	.6191	.2258	

Tabela 5 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (P-A)

Itens		Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
P A	42. Os meus alunos aprendem mais do que eu ensino.	3,2000	1,0142	-.0454	E
	49. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	4,3333	.6172	.3406	
	52. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	4,0000	.6547	.0795	
	55. Quando avalio os meus alunos, avalio o meu próprio trabalho.	4,2667	1,0328	-.4160	E

Tabela 6 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (P/FIC)

	Itens	Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
P F I C	6. Já estou cansado (a) de frequentar tantas acções de formação.	3,6364	1,3618	.3116	
	9. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.	3,0909	1,1362	.5013	
	11. Nas acções de formação, aprendo sempre algo de novo.	4,5455	.5222	-.1112	E
	14. Procuo frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	4,3636	.6742	.3397	
	22. Muitas vezes, frequento acções de formação, que nada têm de interessante para o meu trabalho como professor.	3,0909	1,3751	.0080	E
	31. Frequento acções de formação porque gosto de estar com outros colegas a aprender.	3,4545	1,0357	.3661	
	46. Ser professor hoje envolve muitos riscos.	4,4545	.8202	-.5357	E
	50. Se pudesse, mudava de profissão.	4,0909	1,3751	-.1379	E
	54. O corpo docente é homogéneo.	2,7273	1,6787	-.0898	E
	57. Como professor (a), posso subir na carreira.	4,1818	.9816	-.1171	E
	60. Sou professor (a) porque é uma profissão reconhecida socialmente.	1,4545	.5222	-.3766	E
	68. Sinto-me um profissional do ensino.	4,7273	.4671	-.1188	E
	71. Enquanto profissional, conheço os meus direitos e deveres.	4,3636	.5045	-.5413	E
	72. Quando tirei o meu curso, os meus professores tiveram a preocupação de me fazer reflectir sobre a prática como futuro professor.	4,0909	.9439	-.3521	E
	74. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	4,5455	.5222	.2182	
	77. Tirei o meu curso e senti que não tinha aprendido nada sobre o currículo.	2,6364	1,1201	-.3642	E
	78. Tenho medo de mudar.	2,0909	1,2210	-.6794	E
	79. Tento progredir em termos profissionais, baseando-me no meu trabalho.	4,3636	.8090	-.0160	E
	82. Quando tirei o curso, não sabia o que era ser professor.	3,3636	1,3618	-.4034	E
	85. Só posso progredir se reflectir como professor (a).	4,0909	.8312	.0476	E
90. Adquiri competências para o meu desenvolvimento profissional, frequentando acções de formação.	4,3636	.5045	.1453	E	

Tabela 7 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (IS)

Itens		Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
I S	3. Na escola, sinto-me isolado (a).	4,3333	1,1547	.7718	
	4. Os professores com poucos anos de serviço são apoiados nesta escola.	4,1667	1,3371	.3472	E
	7. Na sala de aula, sinto-me sem apoio.	3,5833	1,1645	-.0439	E
	10. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	4,5000	.9045	.6681	
	16. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	4,6667	.4924	.6158	
	19. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	3,7500	.8660	.5499	
	24. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	4,5000	.5222	.5483	
	30. Duvido que um professor que já tenha tido problemas noutros anos, tenha sucesso nesta escola.	3,5000	1,3817	-.4608	E
	32. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	4,3333	.4924	.4782	

Tabela 8 – Média, Desvio-Padrão e Correlação de cada item com a categoria (M/R/S/CP)

Itens		Média	DP	Correlação Item-Total	Situação
M R S C P	15. Sinto-me motivado (a) para continuar a ser professor.	4,1667	1,1934	.0661	E
	17. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	4,1667	.9374	.3139	
	18. Sou um (a) bom (a) professor (a).	3,5833	.5149	.5621	
	20. Se fosse uma pessoa inibida, dificilmente seria um (a) bom (a) professor (a).	3,4167	1,1645	.2266	E
	23. Para ser um (a) bom (a) professor (a), tenho de me sentir bem.	4,2500	1,1382	.2347	E
	28. Ser bom (a) professor (a), implica que os alunos gostem de mim.	3,7500	1,3568	-.1162	E
	29. Quero desenvolver as minhas capacidades, enquanto profissional e pessoa.	4,7500	.4523	.2673	E
	65. Sempre quis ser professor.	4,3333	1,2309	.2339	E
	67. Sou professor porque gosto de ensinar.	4,3333	1,1547	.3501	
	80. Quero continuar a ensinar.	4,7500	.4523	.0875	E
88. Sou professor porque me sinto responsável pela educação dos meus alunos.	3,2500	1,4222	.2248	E	

Anexo 3 – Versão Final:

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num projecto de investigação dinamizado no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, relativo ao tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*.

Este estudo visa recolher dados que permitam dar a conhecer a forma como os *professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro* percebem o processo de desenvolvimento profissional, a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Como colega e professor, sabe que este tipo de estudos só é possível, graças à **colaboração indispensável de todos os professores**, pelo que apelamos à **sua participação imprescindível**.

Todos os dados aqui recolhidos serão alvo de tratamento exclusivamente confidencial, obedecendo a critérios de natureza científico-pedagógica. Os resultados desta investigação serão divulgados junto das escolas deste concelho.

➤ **Identificação do Estabelecimento de Ensino:**

⇒ Assinale com um :

1. o **Agrupamento Escolar** a que a sua escola pertence;
2. o **Estabelecimento de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico** onde é professor.

<i>1. Agrupamentos</i>		<u>2. Estabelecimentos de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</u>	
1. Agrupamento Horizontal de Aveiro Norte	<input type="checkbox"/>	1.1. Areias de Vilar 1.2. Vilar 1.3. Areais 1.4. Presa 1.5. Solposto 1.6. S. Bernardo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Agrupamento Horizontal de Aveiro Sul	<input type="checkbox"/>	2.1. Aveiro (Hospital) 2.2. Glória 2.3. Santiago 2.4. S. Jacinto 2.5. Barrocas 2.6. Vera-Cruz	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Agrupamento Horizontal de Esgueira	<input type="checkbox"/>	3.1. Alumieira 3.2. Esgueira 3.3. Quinta do Simão	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Agrupamento Vertical de Aradas	<input type="checkbox"/>	4.1. Aradas 4.2. Bonsucesso nº 1 4.3. Bonsucesso nº 2 4.4. Leirinhas de Aradas 4.5. Quinta do Picado 4.6. Verdemilho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

5. Agrupamento Vertical de Oliveirinha	<input type="checkbox"/>	5.1. Mamodeiro 5.2. Póvoa do Valado 5.3. Nariz 5.4. Verba 5.5. Costa do Valado 5.6. Oliveirinha 5.7. Quintãs	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Agrupamento Vertical de Cacia	<input type="checkbox"/>	6.1. Cabeço de Sarrazola 6.2. Cacia 6.3. Póvoa do Paço 6.4. Quintã do Loureiro 6.5. Sarrazola 6.6. Vilarinho 6.7. Taboeira	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Agrupamento Vertical de Eixo	<input type="checkbox"/>	7.1. Eirol 7.2. Azurva 7.3. EBI Eixo 7.4. Horta 7.5. Carregal 7.6. Requeixo 7.7. Taipa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

➤ Identificação Pessoal:

● **Nome: (Facultativo)** _____

⇒ Assinale com um as suas respostas.

3. Sexo:

Masculino Feminino

4. Idade:

Entre 20 - 24 anos	<input type="checkbox"/>
" 25 - 29 anos	<input type="checkbox"/>
" 30 - 34 anos	<input type="checkbox"/>
" 35 - 39 anos	<input type="checkbox"/>
" 40 - 44 anos	<input type="checkbox"/>
" 45 - 49 anos	<input type="checkbox"/>
" 50 - 54 anos	<input type="checkbox"/>
" 55 - 59 anos	<input type="checkbox"/>
" 60 - 64 anos	<input type="checkbox"/>
" 65 - 69 anos	<input type="checkbox"/>

5. Habilitações Académicas:

Bacharelato Qual? _____
Licenciatura Qual? _____
Pós-graduação Qual? _____
Mestrado Qual? _____
Doutoramento Qual? _____

6. Estatuto Profissional:

Professor Contratado
Professor pertencente ao Quadro Distrital
de Vinculação
Professor pertencente ao Quadro Geral
Outro Qual? _____

7. Tempo de Serviço:

Menos de 6 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 6 - 10 anos	<input type="checkbox"/>
" 11 - 15 anos	<input type="checkbox"/>
" 16 - 20 anos	<input type="checkbox"/>
" 21 - 25 anos	<input type="checkbox"/>
" 26 - 30 anos	<input type="checkbox"/>
" 31 - 35 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Função/Cargo que desempenha na escola:

Docente
Coordenação
Apoio
Outra Situação Qual? _____

INSTRUÇÕES

Todas as questões que se seguem incidem, efectivamente, sobre a sua percepção acerca do seu desenvolvimento profissional.

Não há respostas correctas ou incorrectas. Apenas procuramos a sua resposta sincera e verdadeira sobre como percebe cada uma das afirmações.

É necessário que manifeste a sua opinião sobre as várias afirmações, **respondendo a todos os itens.**

- **Responda a todos os itens.**

- Para **cada item** que se segue, encontrará **5 possibilidades de resposta.**

- Escolha **apenas uma**, mediante a sua opinião.

• Se estiver em *Desacordo Total (DT)*,

⇒ faça um círculo no nível
1. DT

• Se estiver em *Desacordo (D)*, mas não em desacordo total,

⇒ faça um círculo no nível
2. D

• Se estiver *Indeciso (I)*,

⇒ faça um círculo no nível
3. I

• Se estiver em *Acordo (A)*, mas não em acordo total,

⇒ faça um círculo no nível
4. A

• Se estiver em *Acordo Total (AT)*,

⇒ faça um círculo no nível
5. AT

Exemplo:

Se a sua escolha for a da quarta posição (Acordo),
faça um círculo em torno de **4. A.**

Acredito que a escola constitua um desafio.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

1. Na minha escola, conhecemos as funções de cada docente.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

2. As decisões tomadas pelo agrupamento escolar são implementadas na minha escola.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

3. Na escola, sinto-me isolado (a).

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

4. Nesta escola, é bem claro quem toma as decisões.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

5. Já estou cansado (a) de frequentar tantas acções de formação.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

6. Na minha escola, reflectimos sobre o processo de autonomia das escolas, sobre uma nova visão do currículo, de desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

7. É a própria escola que sugere temas de debate para os professores frequentarem as acções de formação.

1. DT 2. D 3. I 4. A 5. AT

8. Quando chega um novo professor à escola, os colegas tentam integrá-lo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
9. Nesta escola, pomos em prática a autonomia curricular.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
10. Procuo frequentar acções de formação sobre temas do interesse da escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
11. Tenho o hábito de trocar ideias com os meus colegas sobre o que se passa na escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
12. Como boa pessoa que sou, os colegas gostam de mim.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
13. Sou um (a) bom (a) professor (a).	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
14. Só falo com os meus colegas em assuntos da escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
15. Costumo falar das minhas aulas com os meus colegas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
16. Quando planifico, acredito que vou ensinar o que é mais importante.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
17. Os objectivos estão bem claros nas minhas planificações.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
18. Sinto-me obrigado (a) a cumprir o programa.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
19. Frequento acções de formação porque gosto de estar com outros colegas a aprender.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
20. Quando tenho problemas nas aulas, procuro a ajuda dos meus colegas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
21. Sei bem quais as minhas intenções quando ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
22. Elaborar uma planificação implica treino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
23. Ao desenvolver o currículo, faço-o de uma forma pessoal, através de um estilo próprio de ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
24. Já muitas vezes me confrontei com falta de recursos para implementar o que planifiquei.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
25. Quando planifico, tenho em conta os interesses que os alunos manifestam nas aulas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
26. Sou o arquitecto das minhas planificações.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
27. Ao planificar, tento diversificar as estratégias.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
28. Sei que os alunos não aprendem tudo aquilo que ensino.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
29. Os meus alunos podem esquecer o que lhes ensinei, mas não se esquecerão de mim.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
30. Sou eu que decido o que devo planificar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
31. Antes de planificar, penso bem na forma como o vou fazer.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
32. As minhas aulas são sempre planificadas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
33. Os conteúdos que transmito nas aulas, vêm no manual.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
34. O currículo é tudo aquilo que acontece na escola.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT

35. Ao ensinar, estou a contribuir para a formação dos meus alunos como um todo.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
36. Aproveito as minhas experiências pessoais nas minhas aulas.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
37. Sou professor porque gosto de ensinar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
38. O meu desenvolvimento profissional passa pela vontade de aprender cada vez mais.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
39. Sinto-me condicionado nas decisões que tomo sobre o que devo ensinar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
40. Nas minhas aulas, procuro inovar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
41. Perante uma situação nova, tenho de decidir, inovando.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
42. Para as minhas aulas, tenho de investigar.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT
43. O currículo é o programa.	1. DT	2. D	3. I	4. A	5. AT

Por favor, verifique se respondeu a todos os itens. A sua resposta é fundamental.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Anexo 4 – Pedido de autorização à DREC

Exmo. Senhor
Director Regional de Educação do Centro
R. General Humberto Delgado, 319
3030 Coimbra

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos, residente na Rua Mário Duarte, lugar do Solposto, freguesia de Santa Joana, concelho de Aveiro, com o telefone número 234 342 973, licenciada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, assistente do 1º triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, encontrando-se em fase de pesquisa para a elaboração do projecto de investigação da dissertação, sob orientação do Prof. Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, no âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica daquela Universidade, acerca do tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*, vem, respeitosamente, junto de V. Exa., requerer se digne autorizar a realização de entrevistas, numa primeira fase, e a administração de questionários, numa segunda fase, aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro.

Mais requer, lhe seja concedida informação sobre o número de professores e de escolas deste concelho, cujo objectivo visa, exclusivamente, contactar e caracterizar a população-alvo deste estudo, sendo o seu tratamento confidencial e obedecendo a critérios de natureza científico-pedagógica.

Pede a V. Exa. Deferimento.

Aveiro, 1 de Junho de 2001

Anexo 5 – Informação da DREC (resposta favorável)



C/ Conhecimento:

Exm^a Senhora
Graça Margarida Medeiros Teixeira e
Santos
Rua Mário Duarte.– Solposto
St^a Joana
3810 AVEIRO

Sua referência
n^o

Nossa referência
Depart. Direcção
Sector Director Regional Adjunto

01 -6 21 23682

Data 01/06/21

Assunto: Pedido de autorização para realização de entrevistas e administração de questionários a professores do 1^o CEB do Concelho de Aveiro

Relativamente ao assunto mencionado em epígrafe, informo V. Ex^a que, por meu despacho de 01/06/20, autorizo, desde que as escolas entendam não haver inconveniente.

Com os melhores cumprimentos

O Director Regional Adjunto

(José Eduardo Linhares de Castro)

01/06/19-34690

LC/FS

Anexo 6 – Carta ao CAE para pedido de autorização para contacto com as escolas e fornecimento de dados

Exmo. Senhor

**Coordenador do Centro de Área Educativa
de Aveiro**

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos, residente na Rua Mário Duarte, lugar do Solposto, freguesia de Santa Joana, concelho de Aveiro, com o telefone número 234 342 973, licenciada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, assistente do 1º triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, encontrando-se em fase de pesquisa para a elaboração do projecto de investigação da dissertação, sob orientação do Prof. Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, no âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica daquela Universidade, acerca do tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*, vem, respeitosamente, junto de V. Exa., **requerer se digne autorizar a realização de entrevistas**, numa primeira fase, e **a administração de questionários**, numa segunda fase, **aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro**.

Mais **requer**, lhe seja concedida a **identificação dos Agrupamentos de Escola**, dos quais fazem parte as **escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico deste concelho**. Para o efeito, requer ainda **informação** sobre o **número de professores e de escolas destes Agrupamentos**, cujo objectivo visa, exclusivamente, contactar e caracterizar a população-alvo deste estudo, sendo o seu tratamento confidencial e obedecendo a critérios de natureza científico-pedagógica.

Junto **envia fotocópia de informação da DREC**, cuja referência é 01-62123682, com a devida **autorização**, por despacho de 01/06/20.

Pede a V. Exa. Deferimento.

Aveiro, 14 de Setembro de 2001

Anexo 7 – Carta de apresentação e pedido de colaboração com o Agrupamento Vertical de Aradas

Exmo. Senhor (a)
Presidente da Comissão Executiva
do Agrupamento Vertical
E.B. 2,3 de Aradas

Chamo-me Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos, licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, assistente do 2º triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e resido em Aveiro.

Tendo em vista a realização de um projecto de investigação dinamizado no âmbito da elaboração da **dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica** da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, relativo ao tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*, venho solicitar a **colaboração de V. Exa.**, bem como a de **todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**, que constituem o corpo docente **deste Agrupamento Escolar**.

Para o efeito, anexo a **autorização da DREC** para proceder à realização de entrevistas (apenas com um número limitado de professores de uma das escolas que fazem parte da amostra deste estudo) e à administração de questionários, desde que as escolas entendam não haver inconveniente. Da mesma forma, também o **CAE de Aveiro** foi contactado, tendo disponibilizado os dados que haviam sido solicitados.

Na impossibilidade de contactar pessoalmente com todos os senhores professores do 1º CEB do Concelho de Aveiro, gostaria de **solicitar a V/ valiosíssima colaboração como Presidente deste Agrupamento Escolar**. Assim, uma vez que aufero de um contacto pessoal e privilegiado com os senhores professores do 1º CEB deste Agrupamento, solicitava a V. Exa. que **procedesse à entrega dos questionários, procurando motivar a colaboração e o envolvimento de todos os professores**. O seu **preenchimento é, como sabe, imprescindível para a realização deste estudo**.

Gostaria, ainda, de recolher alguns dados, junto de V. Exa. relativos a este Agrupamento Escolar, que possibilitem uma breve caracterização do contexto escolar em que estes professores do 1º CEB trabalham.

Despeço-me, agradecendo a V/ preciosa colaboração.

Aveiro, 05 de Dezembro de 2001

Anexo 8 – Carta de apresentação e pedido de colaboração a todos os Agrupamento (carta-tipo)

Exmo. Senhor (a)

Presidente da Comissão Executiva

do Agrupamento _____

Escola do _____

Chamo-me Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos, licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, assistente do 2º triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e resido em Aveiro.

Tendo em vista a realização de um projecto de investigação dinamizado no âmbito da elaboração da **dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica** da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, relativo ao tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*, venho solicitar a **colaboração de V. Exa.**, bem como a de **todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**, que constituem o corpo docente **deste Agrupamento Escolar**.

Para o efeito, anexo a **autorização da DREC** para proceder à realização de entrevistas (apenas com um número limitado de professores de uma das escolas que fazem parte da amostra deste estudo) e à administração de questionários, desde que as escolas entendam não haver inconveniente. Da mesma forma, também o **CAE de Aveiro** foi contactado, tendo disponibilizado os dados que haviam sido solicitados.

Na impossibilidade de contactar pessoalmente com todos os senhores professores do 1º CEB do Concelho de Aveiro, gostaria de **solicitar a V/ valiosíssima colaboração como Presidente deste Agrupamento Escolar**. Assim, uma vez que aufero de um contacto pessoal e privilegiado com os senhores professores do 1º CEB deste Agrupamento, solicitava a V. Exa. que **procedesse à entrega dos questionários, procurando motivar a colaboração e o envolvimento de todos os professores**. O seu **preenchimento é, como sabe, imprescindível para a realização deste estudo**.

Gostaria, ainda, de recolher alguns dados, junto de V. Exa. relativos a este Agrupamento Escolar, que possibilitem uma breve caracterização do contexto escolar em que estes professores do 1º CEB trabalham.

Despeço-me, agradecendo a V/ preciosa colaboração.

Aveiro, 03 de Junho de 2002

Anexo 9 – Carta de agradecimento pela colaboração dispensada

Exmo. Senhor (a)

Presidente da Comissão Executiva

do Agrupamento _____

Escola _____

Venho por este meio agradecer, na pessoa de V. Ex.a., a atenção e empenho disponibilizados por **todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico** que constituem o corpo docente **deste Agrupamento Escolar** e que colaboraram no preenchimento dos questionários distribuídos nas escolas. Esta recolha de dados está inserida no âmbito de um projecto de investigação, com vista à elaboração da **dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica** da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, relativo ao tema *Desenvolvimento Profissional dos Professores - Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*.

Sabemos que este tipo de estudo requer seriedade e espírito crítico na sua abordagem, pelo que o contributo de todos é fundamental. Como professores, realizamos um trabalho basilar no desenvolvimento da nossa sociedade, através da responsabilidade educativa que partilhamos, como professores e educadores.

O envolvimento das Senhoras e Senhores Professores do 1º Ciclo do EB, foi indispensável para este projecto. Em particular, gostaria de salientar a simpatia e esforço desenvolvidos por aquelas professoras com quem contactei pessoalmente, nomeadamente, à Senhora _____.

Mais uma vez gostaria de agradecer a todos, não esquecendo que o momento do ano lectivo em que contactei os Agrupamentos Escolares para posterior distribuição dos questionários, coincidiu com o último mês de aulas, o que representou um trabalho acrescido para todas as Senhoras e Senhores Professores. Porém, só com a V/ participação imprescindível foi possível recolher aproximadamente 120 questionários, dos cerca de 200 distribuídos por todas as escolas do 1º Ciclo do Concelho de Aveiro.

Com os m/ sinceros cumprimentos e ao V/ dispor,

Aveiro, 04 de Julho de 2002

Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos

(Assistente do 2º Triénio da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança)