

Francisco Cordeiro Alves

Diário de MS9
Dilemas de uma professora
principiante

78

Francisco Cordeiro Alves

Diário de MS9

Dilemas de uma professora principiante

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: Diário de MS9: Dilemas de uma professora principiante
Autor: Francisco Cordeiro Alves
Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2005
Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal
Tel. 273 331 570 · 273 330 320 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>
Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança
(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro; montagem e
impressão, António Cruz; acabamento, Isaura Magalhães)
Tiragem: 200 exemplares
Depósito legal nº 231802/05
ISBN 972-745-084-9
Aceite para publicação em 2002

*Aos
futuros professores e neo-professores
do meu País*

Agradecimentos

Aos Senhores Professores Doutores que constituíram o Júri de Provas do meu Doutoramento, por terem premiado, de forma tão gratificante, o esforço de vários anos de trabalho. Por isso, não será demais lembrar o seu nome, que muito me honra por se ter cruzado na minha vida pessoal e profissional: *Maria Teresa Estrela, Albano Cordeiro Estrela, António Nóvoa, José Augusto B. Pacheco, Idália Sá Chaves e Carlos Alberto Medeiros*. A todos, um *sincero obrigado*, porque o presente estudo, derivado daquele, lhes deve o impulso e o repto!

Índice

Agradecimentos _____	7
Introdução _____	11
1 · Ser Professor Principiante _____	13
1.1 · Razões/motivações para o ingresso/permanência na profissão docente _____	13
1.2 · A formação de futuros professores _____	22
1.2.1 · As grandes finalidades da formação inicial ____	23
1.2.2 · Formação inicial: um processo de desejável construção pessoal-profissional _____	26
1.2.3 · Limitações ou falhas de uma formação inicial	31
1.2.3.1 · O desajustamento entre o ideal teórico e o real prático _____	34
1.3 · Socialização profissional do professor principiante _	38
2 · O uso de documentos pessoais (auto)biográficos na metodologia de investigação qualitativa _____	51
2.1 · (Auto)biografia - histórias ou relatos de vida ____	52
2.1.1 · Noção / evolução histórica _____	53

2.1.2 · Caracterização _____	57
2.1.3 · Importância investigacional e formativa ____	61
2.2 · O Diário _____	65
2.2.1 · Conceito _____	65
2.2.2 · Redação e contributos investigacionais ____	68
2.2.3 · Impacto sobre a melhoria pessoal-profissional dos professores _____	71
2.2.4 · Precauções metodológicas e dimensão ética __	73
2.2.5 · O diário como metodologia de estudo de dilemas dos professores _____	75
3 · Dilemas do professor principiante _____	79
3.1 · Diferentes conceitos e perspectivas _____	79
3.2 · Tipos de dilemas numa perspectiva pedagógica ____	80
3.3 · Etiologia e resolução de dilemas _____	87
4 · Dilemas de MS9 _____	91
4.1 · Quem é MS9? _____	91
4.2 · Metodologia utilizada para a análise de dilemas ____	92
4.3 · Caracterização geral e sucinta do diário de MS9 __	94
4.4 · Levantamento de dilemas _____	95
5 · Dilemas de MS9 comprovados pelo programa AQUAD	109
6 · Considerações finais _____	117
Bibliografia _____	123
Notas _____	137
Anexos _____	145
Anexo 1 _____	145
Diário de MS9 _____	145
Anexo 2 _____	163
Ficheiro Diari001.TCO - AQUAD 3.0: Texto numerado por linhas e codificado _____	163
Anexo 3 _____	187
Ficheiro Diari001.COL - AQUAD 3.0: Ordenação de códigos por linhas _____	187
Anexo 4 _____	189
Ficheiro Diari001.COA - AQUAD 3.0: Ordenação alfabética e frequência de códigos _____	189

Introdução

Como afirma **A. G. Carrillo** (1998: 23), uma *mirada* humana para a complexidade do mundo actual deveria orientar, prioritariamente, a educação para a pessoa.

Nesta linha de ideias, depois de uma retrospectiva ao estudo realizado para obtenção do nosso doutoramento, julgámos que algumas vertentes daquela investigação poderiam ser retomadas e rentabilizadas, quer em função da comunidade investigacional, quer em proveito dos professores, sobretudo dos mais jovens, que se debatem no terreno educativo com problemas de vária ordem, ainda que também a satisfação e o bem-estar profissionais lhes assistam no seu quotidiano pedagógico.

Com tal propósito em vista, procurámos alinhar algumas temáticas, dentro de uma óptica de especificidade relativa aos professores principiantes. Assim, cremos que é oportuno rever o problema motivacional do ingresso na profissão docente, repensando as diferentes razões por que são tomadas as decisões que lhes são atinentes. O mesmo se diga relativamente à natureza e limitações de uma formação inicial, à qual todo e qualquer professor principiante tem que, imperiosamente, se submeter, para, seguidamente, começar um processo de socialização, que, cremos, deverá ser mais interactiva ou dialéctica do que funcional ou normativa, ou seja, por inculcação

Não poderíamos deixar de apresentar a noção de documen-

tos pessoais, mais concretamente, a natureza da (auto)biografia - histórias de vida, em cujo contexto se insere o diário, documento este que teremos como fonte fundamental para constatação dos grandes dilemas que uma neo-professora vivenciou ao longo do seu primeiro ano de docência. Nesta sequência, interessar-nos-á explicitar as noções fundamentais adstritas ao conceito de dilema, para depois passarmos à apresentação daqueles que foram vivenciados pela iniciante MS9.

Dada a constatação de dilemas, segundo uma análise tradicional de leitura e reVISIONAMENTOS sucessivos do texto do diário desta professora, submeteremos o mesmo a uma comprovação informática, com base na aplicação do programa AQUAD (Análisis **Qualitative Data**), servindo-nos tal comprovação de uma prova de fiabilidade das inferências pessoalmente constituídas.

Restar-nos-á a apresentação das considerações finais, onde deixaremos expressas as grandes encruzilhadas que MS9 vivenciou, bem como a forma como a mesma procurou resolvê-las.

Como metodologia básica desta abordagem, diremos que se situa no âmbito da investigação qualitativa, servindo-nos de uma fonte (auto)biográfica de recolha de dados, concretamente, o *diário*, cujos passos de exploração oportunamente explicitaremos.

Em Anexos, poderão ser consultados o diário da professora MS9, na sua forma original e na sua estrutura de tratamento informático (texto e códigos, bem como diversas codificações).

À Protagonista deste estudo de encruzilhadas, MS9, ficamos indizivelmente reconhecidos, quer pelas confidências que nos depositou em mão, quer pela riqueza que as mesmas encerram.

1 · Ser Professor Principiante

“A diferença entre o professor experiente e o jovem professor está em que o professor no início da sua carreira tem de socorrer-se do saber e das ferramentas ainda pouco trabalhadas que adquiriu na sua formação inicial, enquanto que o professor experiente tem à sua disposição a ferramenta bem oleada do tal saber de experiência feito que hoje começa de novo a valorizar-se e a designar-se por epistemologia da prática. O percurso dos novatos tende a ir do conhecimento explícito para a aplicação desse mesmo conhecimento; os experientes, esses agem espontaneamente com base num conhecimento que agora lhes é tácito porque foi ciclicamente interiorizado”.

(Alarcão, Isabel, 1991: 74)

1.1 · Razões/motivações para o ingresso/permanência na profissão docente

Em meados da década de 70, plena expansão escolar, enumeraram-se as seguintes motivações para um indivíduo se tornar professor: o *desejo* de uma *ascendente mobilidade social*, a *falta de interesse por outro campo* de actividades, a *influência dos seus*

professores primários e secundários, o facto de a *educação ser um valor* para a sociedade, o interesse por um *campo* ou *matéria* disciplinar, a oportunidade de um *auto-crescimento* e também as “*tendências espontâneas*” (Fuller, F. F. and Bown, O. H., 1975: 36). Diríamos, na sequência do comentário tecido por M. C. Silva (1994: 15) às influências determinantes da escolha da profissão docente propostas por F. Fuller, que as mesmas podem ser consideradas segundo três perspectivas:

- *a visão psicanalítica*, que “explica a escolha profissional docente pela existência de processos psicodinâmicos, ou seja, o querer ensinar será uma expressão de sentimentos e fantasias antigos”;
- *os modelos internalizados*, que “explicam o aparecimento da vocação para o ensino através de um processo de internalização de modelos que irão consumir-se na vida profissional”;
- *as tendências espontâneas*, em que “a tendência para o jogo e a tendência comunicativa” determinariam a escolha profissional e “ser professor seria assumir, de certa forma, o papel de um mágico que deslumbraria os outros, deliciando-se com esse deslumbramento”

Uma década mais tarde, anos 80, digamos que, embora no essencial se mantenham as motivações enunciadas por Fuller, surgiram outras “*motivações contingentes*” para a profissão de professor (Gosselin, M. F., 1984:163), escolhendo-se a mesma por *horários* (férias) compatíveis com a vida familiar, por “*desejo*” dos pais (pai professor-filho professor), “*promoção*” (aos olhos dos pais, sobretudo em ambientes rurais), o “*exemplo*” (o jovem quer assemelhar-se ao seu professor) e a “*fuga*” ao mundo adulto (permanecendo no “seio” da educação = mãe, tranquilamente nos refugiamos no mundo da criança).

De forma mais estruturante, Ball and Goodson (1992: 2), sustentam que as mudanças ou transformações nos *contextos* político, social e económico, que envolvem o trabalho docente, constituem potenciais factores determinantes da escolha ou recusa da profissão docente, ora gerando atracção (necessidade de recrutamento), ora provocando a fuga (perda de prestígio dos professores) ou mesmo determinando o fenómeno de uma escolha por recurso. Entre nós, M. C. Silva (1994: 15-16) lembrar-nos-á que as duas grandes linhas de força das razões/motivações para a escolha da profissão docente são representadas pelas “*experiências vivenciadas (contexto psicológico)*” e pela “*influência que o ambiente sócio-cultural exerce sobre o indivíduo (contexto ecológico)*”.

Por outras palavras, e em modo de sistematização, poder-se-iam agrupar as motivações que levam os indivíduos a escolher determinada profissão em duas ordens: *motivações extrínsecas*, como as de natureza sócio-económica (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades económicas) e as condições de trabalho

(proximidade da área da residência, tipo de horários, férias) e *motivações intrínsecas*, que trazem satisfação ao ego, como o ideal de serviço, a vocação, a auto-realização. Depois de um preâmbulo desta natureza, **M. J. Lima** e **S. Haglund** (1985: 164) acabam por opinar que *nos professores* funciona uma *mistura* desses dois tipos de motivação a determinar a sua opção pela profissão.

Na nossa abordagem das razões/motivações para o ingresso na profissão docente, iremos contemplando essa dualidade, que se nos afigura bastante ampla e flexível para que aquelas nela se possam integrar.

Assim, e retomando a cronologia dos anos 80, surge-nos uma recessiva, ao mesmo tempo que preocupante, “*motivação profissional*”. Com efeito, se o acesso ao ensino proporcionava prestígio e autoridade, sobretudo nas regiões rurais e pequenas povoações, agora, observa **R. Mandra** (1984: 216), já não é o caso. Sucede até, às vezes, o contrário. Ao não ter conseguido um outro destino universitário, alguns *resignam-se* a uma profissão de segunda, a converter-se em professores primários ou secundários, correspondendo tal gesto a uma *redução de ambições*. Por outras palavras, a profissão docente acaba por se converter numa *profissão refúgio*. Aparece, assim, um circunstancionalismo social novo, tradutor de um fenómeno que irá ganhando maiores proporções até aos nossos dias: “force est de reconnaître que l’enseignement n’est souvent qu’un métier refuge”, já dizia **M. Coutty**, 1981: 11), facto que, entre nós, será, mais tarde, apelidado de “ingresso por recurso” -15,4%- (**Braga da Cruz**, 1990: 38). De forma análoga, a **Comissão de Coordenação da Região Norte** verificara que “primeiro, muitos professores escolheram esta profissão mais levados pela necessidade do que por gosto ou vocação, e muitos também (...) trocariam, de bom grado, o ensino por outra ocupação, se esta aparecesse” (1986: 126). Portanto, a profissão docente surge, grande parte das vezes, por inexistência de alternativas. Curiosamente, numa investigação com 99 estudantes dos 225 candidatos a futuros professores, levada a efeito por **L. Prick** (1986: 14) na Universidade de Amsterdam, pôde comprovar-se que a profissão de professor *não é realmente escolhida* e que as pessoas envolvidas *não procuram conscientemente as peculiaridades dessa profissão*.

Mas qual a razão de ser desse fenómeno de *recurso* à docência não por convicção do valor da sua especificidade, mas sim como tábua de salvação num mundo de sobreviventes sem outras saídas? Será que algo está a faltar nos ideais, nas aspirações dos jovens e/ou nos diferentes contextos sócio-económico-culturais?

Por exemplo, no seu estudo com 174 candidatas ao ensino elementar e 178 ao ensino secundário, **Book** e **Freeman** (1986: 48), indagando as razões de escolha do ensino como carreira, verificaram que, perante uma lista de *razões* em que deviam apontar as consideradas *verdadeiramente importantes*, quer uns, quer outros dos candidatos escolheram duas razões: “*através do ensino posso ajudar os estudantes a ganhar um sentido de realização pessoal e auto-estima*”

(96% dos elementares femininos, 97% dos secundários femininos e 81% dos secundários masculinos) e “*através do ensino eu posso ajudar os jovens a entusiasmarem-se por novas aprendizagens*” (95% dos elementares femininos, 93% dos secundários femininos e 85% dos secundários masculinos). Facilmente constatamos, pelos dados, que há uma maioria de candidatos a professor que norteiam a sua opção pelo ideal de *serviço* e *ajuda* aos jovens. E, interrogando-se sobre o mesmo problema, isto é, sobre as razões para tornar-se professor, na Northeastern Illinois University, em estudo sobre 274 candidatos, **Joseph e Green** (1986: 30), entre as oito razões por eles apontadas, aparecem à cabeça três: “*gente*” (trabalhar com gente em geral ou jovem - 97%), “*serviço*” (ensinar é um serviço válido de sentido moral - 90%) e “*fonte de estímulo*” (o ensino é estimulante de um crescimento pessoal - 90%). Verificamos, assim, mais uma vez, o peso da *vertente altruísta* na decisão de opção pelo ensino.

Confirmando tais dados, em Portugal, foi levado a cabo um trabalho em seis universidades portuguesas, numa população de 568 alunos ingressados em cursos de formação inicial, do qual se conclui que as razões pelas quais os alunos decidem frequentar a formação inicial universitária de cursos orientados para a docência, seja em modelo integrado, seja em modelo sequencial, residiriam no *desejo de ser útil*, de usar as suas capacidades e iniciativa no *trabalho com jovens* e de contribuir para o *benefício da humanidade* (**Valente, M. O. e Bárrios, A.**, 1986: 17).

Para **B. J. Biddle** (1988: 630), seriam cinco os tipos de razões para o ingresso na profissão docente, sendo as três primeiras coincidentes, embora por outra terminologia, com as razões mencionadas por **M. O. Valente** e **A. Bárrios**: o desejo de *contactar com gente jovem*; o desejo de *servir os outros*; o desejo de estabelecer a *continuidade cultural para a próxima geração*; os benefícios materiais, como condições de trabalho ou as típicas férias grandes de Verão; a compatibilidade de horário docente com necessidades pessoais. Diríamos, de forma mais abreviada, que **B. J. Biddle** conjuga a motivação intrínseca com a extrínseca.

É de relevar também a razão das *aspirações pessoais* de ingressar na profissão docente, ligadas tradicionalmente, pelas teorias inatistas ou do *dom*, ao problema da *motivação interior - vocação* para a docência. Um facto é confirmado investigacionalmente. Quando a *aspiração pessoal* é concretizada, isso pode revelar que as pessoas nessas condições possuem uma “performance” académico-secundária mais forte que aquelas que enveredaram por outras carreiras, como foi demonstrado num estudo sobre a entrada para a profissão docente, realizado, em 1971, sobre 10.326 alunos e, *9 anos mais tarde*, sobre os mesmos sujeitos, mas já em exercício profissional (**Ethington, C. A. et al.**, 1987: 162), donde podemos inferir os efeitos positivos que uma *escolha interior e consciente* produz sobre a aquisição de conhecimentos e competências para o ensino. Referem os AA., contudo, que quem joga um papel central nesse processo de concretizar a aspiração são as instituições de formação, Institutos e Univer-

sidades, que devem esforçar-se por *acompanhar* o desenvolvimento académico, *proporcionar* experiências agradáveis e *favorecer* a preparação profissional. Seria, pois, ocasião para perguntar (Nunes, I. S., 1984: 146) se “todo o indivíduo, desde que possuidor de habilitação académica e de preparação científica, aliás indispensáveis, disporá, de facto, de potencialidades requeridas para uma profissão, cujo desempenho cabal exige cada vez mais uma actualização científico-pedagógica contínua e uma atitude de permanente abertura a soluções inovadoras?”. A resposta vai mais longe que uma simples afirmativa, dado que para realizar esta função, é necessário um empenhamento ético profundo de que *só o professor motivado interiormente* será capaz (*idem*: 150). Neste enquadramento motivacional interior, e a partir da análise das entrevistas feitas a 30 professoras, análise centrada no “universo pedagógico” destas, **A. Benavente** (1990: 187) apurou que, quanto às razões da escolha profissional, poderiam “agrupar-se em cinco categorias: *a vocação*, razões económicas, razões sociais ligadas à condição das mulheres, razões familiares e outras”, sendo significativo o facto de a categoria *vocação* nos aparecer referenciada em primeiro lugar. Da mesma forma, **Braga da Cruz et al.** (1990: 38) constata que a maioria dos professores (63%), quando inquirida (“O que leva um professor a escolher a sua profissão?”) sobre as razões da sua escolha profissional refere a *vocação* ou uma *escolha inicial* como principal razão para o ingresso na profissão docente, enquanto 15,4 % apontam, sob diversas formas, a *ausência de outras alternativas* profissionais. Há mesmo quem proponha que as instituições de ensino deveriam formar o seu corpo docente com professores que tenham uma *autêntica vocação* para ensinar, fornecendo-lhes todo o apoio e incentivos para que o façam livre e tranquilamente (**Bordenave e Pereira**, 1991: 56). Em resultados referentes à “motivação para a carreira”, considera **J. A. Gonçalves** (1992: 162-163) que “à opção de carreira está associado o problema da *vocação*”, que, aliás, não é um problema linear, nem a carreira docente se pode ater apenas a vocações individuais. Porém, as professoras cuja “vocação” as terá levado a optar pelo ensino primário afirmam que na sua decisão pesaram “o sempre ter sonhado ser professora” (20,6%), o “gostar da profissão” (36,8%) e o “gostar de trabalhar com crianças” (31,8%). Em estudo anterior, matriz do atrás referenciado, e sob forma global, o mesmo A. (1990: 485), verificara que 62,5% das professoras (n = 42) que afirmaram “ter escolhido a profissão por vocação” alegavam questões profissionais (“ter nascido professora”, “não saber fazer mais nada do que ensinar”, “gostar de crianças”, “gosto pelo ensino”), enquanto aquelas que não optaram pela profissão por vocação (37,5%) aduziam factores de outra ordem, “de entre os quais se destaca a falta de recursos económicos”.

No seu *estudo de caso* sobre seis professores principiantes (1º ano de exercício) do distrito de Faro, encontrou **M. C. Silva** (1994: 86-87) sete motivos de opção pela profissão docente, cujos índices de frequência total registamos: -gostar de crianças (5); -gostar de línguas estrangeiras (4); -vocação para a profissão, desde muito cedo (3); -

gostar de comunicar com os outros (3); -influência dos pais (3); -gostar de ajudar os outros (4); -influência de uma professora (1). É notória a mistura de motivações intrínsecas e extrínsecas para a escolha profissional.

E não podemos deixar de referir, neste momento, a propósito do *desejo mínimo* e *vocação* para exercer, com êxito, a função docente, a opinião de **H. Rossi** (1992: 13-14), pela qual considera, em tom metafórico-religioso, que falar de '*vocação docente*', como se ouve frequentemente, é, sem dúvida, excessivo. De facto, quando nos tornamos professores, não entramos em religião e podemos continuar a levar uma vida absolutamente normal! Mas, em contrapartida, é necessário possuir uma fé suficiente, uma crença no que se vai fazer. Ora a fé, a crença, não é, sem dúvida, a 'graça suficiente', mas é seguramente a '*graça necessária*'. Admitamos, contudo, que, conforme as conclusões do trabalho de **Nieto** e **Talavera** (1998: 172), "a maturidade vocacional é susceptível de desenvolvimento mediante uma intervenção orientadora oportuna".

Aceitando essa linha de crescimento, *vocação* necessária ou não, nos nossos dias em que se apela para um esforço generalizado de melhoria da qualidade de ensino, é justificável a pergunta: todo e qualquer *arrivista* está disposto a empenhar-se no processo de optimização docente, bem como na construção do pleno desenvolvimento dos alunos?

Por sua vez, somos confrontados com a *permanência* dos professores na profissão. Uma vez entrados na profissão, porque decidem *ficar*, ou porque não *vão embora* -sugestiva ideia que serviu de título a uma publicação de **M. M. Fontoura** (1992)?

Na verdade, tendo de enfrentar diariamente crianças hostis, sempre a tentarem mais autonomia, é de admirar, observa **B. Geer** (1982: 199-200), que alguns professores ainda queiram continuar e talvez se explique a sua permanência porque *falharam na profissão que gostariam de ter*; pode haver outros que se tenham dedicado despretensiosamente porque *a profissão permite outras ocupações*; além disso, *a segurança no trabalho* e uma certa *felicidade proporcionada pela rotina* das tarefas escolares, bem como o *aprender a negociar* o controle da turma, particularidades que chegam a afastar os neófitos, podem ser razões para os veteranos ficarem.

Todavia, a decisão de deixar a profissão é normalmente alimentada por razões várias, que podem situar-se desde uma *percepção negativa da profissão* (a imagem pública sobre o ensino e escolas como lugares perigosos flagelados pela falta de disciplina, pela desmotivação dos estudantes, falta de apoios financeiros, etc.) até à *perda de prestígio, baixo estatuto, falta de oportunidades de liderança, de progressão, de influência e de autonomia, baixos salários, isolamento na sala de aulas, falta de poder decisional* (**Joseph** and **Green**, 1986: 31).

Para **R. Grant** (1987: 232), uma das fortes razões para percebermos favoravelmente e continuar na carreira docente está

identificada com a *combinação do ensino com a família*, no que se refere à posição dos homens, podendo, contudo, tal combinação funcionar em sentido oposto no que diz respeito às mulheres.

Poderemos, enfim, referir que a maior parte dos propósitos de deixar a profissão, embora muitos se venham a consumir, morrem pela indecisão e pelo sonho, e os professores vão *ficando*, como **M. M. Fontoura** (1992: 192) nos soube transmitir: - “Assim, o ‘*Fico ou vou-me embora?*’ mais do que o desejo real de partir é, no início, a manifestação da *indecisão*, a *máscara ilusória* de uma liberdade que a ‘sua história’ não consente e mais tarde a *fantasia*, a *manutenção dos sonhos*”.

Mas, explicada a “crise de vocações” e candidatos para o ensino a partir de três razões fundamentais -ausência de verdadeira política de recrutamento, insuficiência de atracção no trabalho e de motivação na profissão, remuneração de repulsa- (**Croissandeau, J.-M.**, 1987: 9), paira no ar a questão: *como atrair os melhores?* -”O que poderá ser feito para mudar a profissão docente de tal modo, que os mais brilhantes graduados possam ser atraídos para ela? O que poderá ser feito para motivar talentosos professores a permanecer no ensino” (**Chandler et al.** 1988: 132)? A resposta dada por **Ph. Altbach** (1986: 368), quando verifica que a profissão está num *atoladouro*, é de que ela necessita de *sangue novo e novas ideias*, que necessita de *incentivos* e de *segurança*, situando-se, todavia, num visível grau de generalidade.

Verificando que à escola tudo se reprova e que os professores são apontados como os responsáveis da crise escolar, agredidos, julgados e condenados por uma espécie de tribunal popular, no sentido mais lato do termo, **N. Gauthier** (1984: 22) aconselha a, carinhosamente, “*cuidar dos professores*”, o que outra coisa não quer dizer senão granjear-lhes *estima* e *apoio* para incentivar a sua continuidade. Aconselha-se, por outro lado, a que as *instituições de formação* se tornem sensíveis aos interesses gerados pelo idealismo dos seus candidatos, moderando os motivos altruístas, sobretudo se eles ocultam outras razões que não as de convicção pessoal, e que os *programas de formação* de professores forneçam oportunidades de aconselhamento e discussão acerca dos verdadeiros motivos para o ensino (**Joseph and Green**, 1986: 32), sem deixar de examinar as *realidades* da profissão, bem como os *sentimentos* de frustração e abandono gerados quando os candidatos não conseguem os seus objectivos.

Outro dos incentivos para atrair, motivar e reter professores eficientes reside no enaltecimento da *colegialidade* e outras formas grupais no ensino, dado que, além do espírito organizacional, manifestam o peso das recompensas solidárias por parte dos colegas, merecendo mesmo uma maior atenção, por parte da investigação, no sentido de descobrir caminhos para obviar o problema da opção pela carreira docente (**Johnson, S. M.**, 1986: 73; **Oliver, B. et al.**, 1988: 122). De facto, um *alienante relacionamento* entre adultos, combinado com a perda do ideal de serviço e a crescente violência para com os

professores, lembra-nos que a profissão docente, no que concerne ao recrutamento, está em situação inquietante.

Por sua vez, sem atracção e incentivos, surgem os problemas do declínio qualitativo e eficaz dos professores, situação que mereceu a oportuna atenção nos EUA, em que, como resposta às percepções de declínio em qualidade e de desilusão com a eficácia, foram estudados incentivos para atrair, reter e motivar professores competentes (**Hart, Ann W.**, 1987: 479). Neste sentido, foi criado o plano **Career Ladders**¹, que, afirma a A., está a ser amplamente considerado.

Outra medida-plano de atracção de professores, dos melhores professores, foi o tão polémico “*Merit Pay*”. Segundo **S. M. Johnson** (1984: 175), a história do ensino nos EUA tem transitado por vários momentos críticos. Desde 1920 (finais da I Guerra Mundial) a 1980 tem-se tentado resolver o problema da *eficácia* docente, atraindo os melhores. Propôs-se para isso, e sobretudo a partir dos inícios dos anos 60, altura do lançamento do Sputnik russo (4-10-1957), o plano “*Merit Pay*”, segundo o qual melhores salários seriam dados aos melhores professores, e piores aos piores, medida, mais tarde, preconizada pelo Presidente **Reagan**, quando, na Seton Hall University, em Maio de 1983, pronunciava um discurso em que deixava o aviso de que os professores deviam ser pagos e promovidos na base do seu mérito e competência, devendo pesadas taxas de ganhos em dólares encorajar os melhores e não havendo obrigação de recompensar a incompetência e a mediocridade (in **Johnson, S. M.**, 1984: 175).

Contudo, o plano “*Merit Pay*”, para lá dos inconvenientes e sua confusão com favoritismos, não é unanimemente defensável. Efectivamente, “na base do que conhecemos a partir da experiência de assuntos com pagamento competitivo, a introdução do *merit pay* nas escolas obstruiria, provavelmente, em vez de avançar esforços para promover a colegialidade e cooperação entre os professores. Os sistemas de salários competitivos encorajam a independência em vez da cooperação e desviam o empenhamento do trabalhador desde objectivos grupais para objectivos pessoais” (**Johnson, S. M.**, 1984: 184). Preconiza-se, sim, um *salário* condizente com o tipo de actividades e serviços prestados, que possa atrair os mais qualificados, porque um dos componentes fundamentais do *status* atribuído a uma profissão é o salário e, quando este é baixo, converte-se em factor de dissuasão para as pessoas mais capacitadas, que acabarão por canalizar as suas inquietudes para outras profissões mais retribuídas e prestigiadas (**Vila, J. V.**, 1988: 78-79).

F. Piettre, através de um estudo sobre a formação contínua de professores nos países da Comunidade Europeia (1989: 22), interrogava-se e respondia, implícita e legitimamente: -”Como é possível jogar um papel tão determinante sobre o futuro dos jovens e da sociedade, quando o *estatuto* social do professor perdeu tanto *prestígio*? O *reconhecimento* social é frequentemente fraco, os *salá-*

rios baixos, comparados com os quadros da Administração ou da Indústria, as condições de emprego frequentemente difíceis, as possibilidades [de mobilidade] reduzidas, etc.”. Facilmente deduzimos que muitas pessoas porão sérias reservas ou não arriscarão a sua entrada na profissão de professor, sobretudo se se tratar de pessoas com maiores aptidões.

Como reduzir, então, o *déficit*, tendencialmente crescente, de professores e *incentivar* a sua atracção/fixação? As medidas apresentadas por **P. Williams** (1988: 652) constituem, quase, um pequeno programa de estímulos motivacionais para professores ou para o ser:

- *oferecer mais atractivos de serviço;*
- *oferecer trabalho em part-time;*
- *suspender legislação de aposentações;*
- *subir as tabelas de salários;*
- *aliviar as tarefas docentes e reduzir o número de alunos da turma;*
- *reduzir o tempo de formação em pré-serviço, ficando a maior parte da preparação na profissão;*
- *dar possibilidades de alistar-se como professor aos quadros alternativos, como serviços nacionais, pessoal militar...;*
- *poder-se contratar, temporariamente, professores estrangeiros ao abrigo de programas de ajuda internacional ou através da abertura do mercado.*

Como é de esperar, estas medidas, positivas na medida em que revelam uma profunda preocupação pelo problema, necessitariam, para se tornarem aceites, de uma adequada contextualização aos países que sentem já o problema do “*déficit*” docente e, mesmo assim, não deixariam de merecer reparos e críticas

Por exemplo, há uma medida que, importantíssima como é, serve de incentivo substancial para muitos se decidirem pelo ingresso na docência, consistindo, exactamente, no *combate ao arrivismo*, cuja ultrapassagem, na proposta de **A. Nóvoa** (1992b: 22-23), se poderá compreender, ao mesmo tempo que devolve a dignidade às organizações escolares e aos próprios educadores. Efectivamente, considera o A., é útil questionar as *regras de acesso* às escolas de *formação de professores* e de recrutamento de docentes, dado que tais regras são duplamente inadequadas, enquanto, por um lado, favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão e, por outro, excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo. Será, pois, necessário contrariar a lógica de uma *‘passagem pelo ensino’*, à espera de encontrar uma coisa melhor, uma vez que esta espera se eterniza muitas vezes, com professores a contragosto, que procuram uma identidade noutras actividades.

Nesta linha de ideias, o processo de formação proposto para

autênticos candidatos a professor joga um papel importantíssimo na sua atracção e retenção. Mas serão os jovens atraídos pelo tipo de formação que as instituições, vocacionadas para o efeito, lhes vêm propondo? Conjuga-se a mesma com a realidade ou ambas se encontram distanciadas? Já a seguir, procuraremos uma resposta.

1.2 · A formação de futuros professores

Não resistimos à tentação de, no frontispício desta análise, pela sua amplitude de ideias e pela abertura de perspectivas que nos proporciona, transcrevermos o que **Ph. Perrenoud** sublinhou a propósito da formação inicial de futuros profissionais do ensino:

Em poucos anos a formação inicial não conseguiria desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. É assim necessário escolher, limitarmo-nos ao essencial!

Mas o que é o essencial? É por certo uma série de competências de alto nível taxonómico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos. Estes são, com efeito, demasiado diversificados e variáveis para que possamos ter esperanças de dar aos professores principiantes uma panóplia de soluções preconcebidas.

É necessário romper com a lógica tradicional das escolas normais, deixar de interiorizar modelos didácticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de adaptar ou de inventar sequências didácticas e estratégias de ensino à medida das necessidades.

Isto não quer dizer que a formação deva ser, acima de tudo, conceptual ou metodológica. É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas poderemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar.

(1993: 148)

Pelas presentes palavras são equacionados tantos aspectos da formação inicial dos professores principiantes, que, de acordo com as suas linhas essenciais e para facilitação de uma abordagem sistematizada, nos determinam a fazer incidir o nosso tratamento sobre três vectores, que julgamos nodais para a compreensão desta temática:

- *As grandes finalidades da formação inicial;*

- *Formação inicial: um processo de desejável construção pessoal-profissional;*
- *As limitações ou falhas de uma formação inicial, vector este seguido de um subponto:*
- *O desajustamento entre o ideal teórico e o real prático.*

Seguiremos na nossa reflexão a ordem mencionada, lembrando, porém, que os três momentos considerados na problemática da formação inicial, apesar do seu estudo individualizado, não devem ser percebidos como independentes entre si, mas constituindo uma totalidade, cujo significado e estruturação lhe advêm da mútua reciprocidade entre os mesmos. Vejamos:

1.2.1 · As grandes finalidades da formação inicial

Tendo em conta a dimensão global da evolução e pressões derivadas da mudança radical escolar e docente da sua época, **N. Goble** e **J. Porter** (1977: 29) incidiram nos *imperativos maiores* da formação de futuros professores, destacando que todos os futuros professores deveriam ser vivamente incitados a consciencializar a necessidade da *solidariedade humana*, a colocar-se ao *serviço da humanidade* em vez de cultivar um nacionalismo discriminatório, a valorizar o *respeito pela vida* e pela *ecologia*. É óbvio que, com estes imperativos, se estava a dar resposta às motivações altruístas que determinavam, então, o ingresso na docência.

Todavia, e como complemento desta perspectiva, também a finalidade da formação se volta para o enriquecimento da *personalidade* do professor, que não poderá *servir* os outros sem uma bagagem considerável de autonomia e responsabilidade. De facto, “levar os professores iniciados a descobrir os seus modos próprios de acção, sem nos substituímos a eles, e colocando-os em situações tais que devam assumir o seu papel de maneira *autónoma* e *responsável*, tal é a finalidade da formação” (**Postic, M.**, 1979: 340), pelo que o A. considera que a mesma deverá ser *individualizada*, conciliando individualização e acção em grupo. Assim, o jovem professor, observando e confrontando as suas ideias com as dos outros, interrogar-se-á a seu respeito e a respeito dos outros, viverá a sua aventura de formação que é transformação, procurando-se a si mesmo pela identificação ou recuo perante modelos e libertando, assim, a sua *personalidade* de professor. Desta forma, o trabalho da formação, dirá **G. Ferry** (1983: 78), não se deve restringir à apropriação de práticas, ao treino de competências², à familiarização com metodologias, mas deve consistir mais fundamentalmente em desenvolver, em enriquecer, em elaborar a *sua* experiência, em aceder a uma nova leitura das situações através dos meandros da teoria. Assim, insistirá o A., este tipo de formação deve orientar-se primeiramente para a *apreensão e compreensão do drama educativo*, em que o professor joga um papel prescrito, num quadro dado, com a sua *personalidade* singular.

À procura de uma definição das finalidades de uma formação de futuros professores, depois de ter anotado a importância do reconhecimento da mesma pela investigação, **W. Mitter** (1985: 276), considerando que os professores devem ser educados para a “escola de hoje”³, traça os *aspectos* que tais finalidades devem salientar:

- a) o *económico*, que marca o salário do professor numa dada estrutura de distribuição salarial;
- b) o *social*, que explica o estatuto do professor;
- c) o *formal-legal*, que define a posição do professor na estrutura administrativa e afecta o montante da sua liberdade (ou restrição) na ordem política;
- d) o *profissional*, que descreve a actividade diária do professor;
- e) o *sócio-educacional*, que determina o seu lugar no sistema educativo, reflectindo as expectativas dominantes numa dada sociedade.

Para o A. (*idem*: 281), preocupado com as transformações a operar na e pela escola, estes aspectos terão que ser contemplados nas finalidades de uma formação de professores (a menos que uma “revolução” na educação não passe de um autêntico fracasso) para que a visão de um professor como reformador e a visão de uma “escola do amanhã” lancem o desafio a uma “escola de hoje”.

No fundo, depreendemos que a grande finalidade da formação, nos aspectos mencionados, deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar *dentro e fora* de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente.

É necessário proporcionar *preparação para a vida profissional*, pois o estereotipado tempo em que qualquer pessoa com a habilitação liceal era considerada capaz de ensinar acabou, embora, apesar das exigências mais rigorosas de ingresso, cursos adicionais e uma variedade de preceituadas e atempadas experiências de campo, ainda persista a crença de que as pessoas formadas não devem ser preparadas através de programas de formação de professores (**Fox, S. and Singletary, T. D.**, 1986: 12).

Nesta mira, o objectivo prioritário da formação inicial (pré-service) é apontado por **A. Estrela** (1986: 63), numa forma tripartida, para “ensinar o professor principiante a *pôr questões acerca do seu próprio ensino*, a *elaborar projectos de resposta* e a *conhecer as técnicas da colheita objectiva de dados*”, admitindo o A. que, para lá das questões de auto-questionamento e empreendimento pessoal, a formação deve visar igualmente competências do domínio da pesquisa científica. Confirmando estas observações, e depois de considerar que a formação inicial, na maior parte dos países, não fornece aos professores uma preparação para a investigação, facto que introduz a necessidade de uma reciclagem específica, **G. De Landshere** (1988: 744) comenta as deficiências dessa formação e suas consequências

nesse domínio: a maior parte dos professores não estão familiarizados com os testes estandardizados dos temas que ensinam, ignoram os métodos estatísticos fundamentais e técnicas exigidas para uma abordagem empírica dos problemas educacionais, e, além disso, não foram cientificamente introduzidos à tecnologia educativa e ao processamento automático de dados.

Na sequência destas ideias, podemos ir um pouco mais longe e afirmar com **J. V. Vila** (1988: 22) que a formação inicial deve ter em conta que o futuro professor se vai encontrar com uma realidade incerta (variedade das circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a dinâmica da transformação social, etc.), pelo que tal formação deve prever a adequada *educação para o imprevisível*, ao mesmo tempo que apetrecha o professor de *técnicas apropriadas* para a solução dos problemas concretos.

Procurando um ponto de ordem e estruturação em matéria de finalidades da formação de futuros professores, sirva-nos a posição de **A. Benavente** (1990: 294), que, embora fruto da conjugação dos conceitos de mudança, democratização e formação dos professores em geral, é elucidativa da necessidade de uma formação ultrapassar a definição da personalidade dos professores em termos *psicológicos e afectivos* (vocação, carácter, dons e qualidades), e estendê-la à *dimensão cultural e social* (o conjunto das relações sociais vividas por um indivíduo e a sua capacidade para as compreender e transformar). Exige-se, pois, uma formação *cultural* das pessoas e uma formação para a *construção dos meios* de acção, viabilizadora, aliás, de uma apropriação do espaço de trabalho e de uma *tomada de consciência* na acção desenvolvida na instituição e segundo as finalidades do trabalho que se realiza.

Em última análise, podemos mesmo explicitar o pensamento de **A. Benavente** pela afirmação de que “o objectivo central de um programa de formação de professores, conforme recomendações diversas, se prende com um conceito de formação em que os alunos futuros professores (formação inicial) ...sejam *pensadores do seu próprio ensino e elementos activos da sua melhoria e aperfeiçoamento*, capazes de assumir uma *atitude crítica* face à sua própria profissionalização” (**Blanco, E. e Pacheco, J. A.**, 1991: 598). Dito de outro modo, mas não com menos veemência, “toda a formação docente implica a formação de uma *atitude de questionamento de si e de questionamento do real*” (**Estrela, A.**, 1992: 47).

Em síntese conclusiva, cremos que a formação inicial terá como finalidade ampla, a par de outras específicas que vimos mencionando, a génese e aperfeiçoamento de “conhecedores”⁴, na acepção que **D. Hameline** (1992: 42) lhe atribui, ou seja, conhecedores enquanto *doctus, peritus e sapiens*. Assim, a formação preparará para o *doctus* (o que dispõe da capacidade de “fazer gala da sua ciência”, com conhecimento de causa, é escusado dizer); preparará para o *peritus* (o conhecedor dotado de invulgares capacidades para se pronunciar sobre determinada matéria, o que “percebe disto”); e,

finalmente, preparará para o *sapiens* (aquele que, quando uma operação já está resolvida, se mostra capaz de saborear, de apreciar o gosto das coisas, *antes de aplicar todo o seu engenho* a aperfeiçoá-las).

Resta dizer que um “conhecedor” desta natureza não se deve reduzir ao domínio meramente especulativo de uma determinada área de pensamento, mas possuirá a capacidade *sapiencial* de realizações fácticas, ou, por outras palavras, saberá traduzir as suas aquisições noético-teóricas através de práticas, que, com perseverança, vai aperfeiçoando. Todavia, é legítima a pergunta: será que a formação inicial tem conseguido essa conjugação?

1.2.2 · Formação inicial: um processo de desejável construção pessoal-profissional

Em estudo consagrado, **A. Estrela** e **M. T. Estrela** (1977: 68-69) propunham, com sentido do futuro, que a *formação inicial* dos agentes de ensino não poderia estar desligada de um *sistema global de formação permanente*, apresentando como justificação alguns considerandos importantes:

- i* não se pode esperar criar um novo ambiente educativo nas escolas, suscitador nos indivíduos de uma necessidade permanente de aprender, com educadores que não estejam inseridos, eles próprios, num “processus” pessoal de desenvolvimento;
- ii* A formação permanente é hoje uma necessidade geral das sociedades modernas, vendo-se o homem compelido a uma actualização constante por imperiosidades científicas, técnicas, socio-económicas, pelo que o campo pedagógico não poderá ser uma excepção, registando-se mesmo grandes progressos no seu seio;
- iii* As tecnologias educativas e a “escola paralela”, pelas perspectivas inesperadas e até perturbadoras que as acompanham, impõem a necessidade de renovação e de formação permanente dos professores.

Ora, perante tais razões, concluem os AA. (*ibidem*) que “é necessário que a formação inicial seja apenas uma *propedêutica a essa formação permanente*. Para isso é indispensável que aquela tenha contribuído para a aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação”.

Creemos que tudo o mais que se possa acrescentar a esta mensagem sobre uma formação inicial renovante e construtivista, ou a repete, ou, quando muito, procurará explicitá-la conservando o seu genuíno sentido. Enveredaremos, logicamente, pela segunda disjuntiva. Desta forma, julgamos que a formação inicial ganha o seu pleno sentido quando ela é perspectivada em função de uma globalidade, quando ela é, de facto, *propedêutica* de uma formação permanente, desenvolvimentista, do professor. A tornar mais clara a ideia desse “processus”, em que a formação inicial constitui um continuum com a formação permanente, está a posição de **D. Lawton** (1987: 104),

segundo a qual, geralmente se tinha a tendência a considerar que a formação inicial consistia em inculcar ao jovem professor certos princípios teóricos e mesmo práticos de base, que o preparassem para as exigências imediatas da conduta na aula. Mas, por muito boa que seja uma tal formação, sabe-se hoje, comenta aquele A., que ela não pode dar preparação para quarenta anos de vida na aula, não só porque os conhecimentos a adquirir são demasiado vastos, mas também porque a cultura escolar, as práticas e experiências pedagógicas não cessam de evoluir. Assim, é admitido que, para o futuro, a formação de futuros professores é cada vez mais indispensável a um verdadeiro profissionalismo enquanto “*educação permanente no contexto da profissionalização da profissão de professor*”. É assim, afirma **D. Lawton** (*ibidem*), que os “especialistas estão a começar a encerrar a preparação para professor não como uma formação inicial posteriormente seguida de uma modesta reciclagem, mas como um *processo contínuo* de formação teórica e prática que se estenda ao longo de toda a carreira”.

Chegamos, nesta ordem de ideias, a uma noção de *formação profissional permanente*, o que implica uma nova visão da relação entre a teoria e a prática educativas. Tanto assim, que **Ph. Perrenoud** (1993: 149) opina que se deve colocar o formando, desde o início, numa relação curiosa com outros práticos, estimulando-lhe o hábito de observar, de questionar, de imitar inteligentemente, apresentando-se a formação inicial, de certa forma, como “*o início da formação contínua* que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”. Compreendemos, cada vez melhor, que a formação inicial representa um dos passos da construção profissional, construção essa que se apresenta como processo contínuo e abrange não só toda a carreira do professor, mas igualmente a pessoa do mesmo. Se, muitas vezes, nos programas de formação é posto em relevo o conhecimento das matérias a ensinar, das técnicas apropriadas para esse ensino, poderemos ficar-nos pelo *objectos* de ensino. Todavia, o futuro professor poderá ficar, como pensa **M. Roy** (1984: 59), “sem saber quem é o *sujeito criança* e ainda menos o outro sujeito - o *professor e o seu ser*”. Para evitar tal lacuna, propõe a A., aquele deve ter a ocasião, aquando da sua formação, de *se medir consigo mesmo* e com os seus colegas, não se submetendo apenas à expressão e repetição dos outros. Afinal, para que tempo preparamos os futuros professores? E **M. Roy** (*idem*: 61-62), respondendo que *para o amanhã*, justifica a sua posição com palavras de renovação e personalismo: - “É exactamente para esse tempo [o amanhã] que nós preparamos os professores, visto que *hoje* passa rapidamente a *ontem*”, e “para que o sistema não nos perturbe, é necessário dar mais lugar ao *desenvolvimento da pessoa* na formação dos professores. A educação converter-se-á, cada vez mais, numa *confrontação da pessoa consigo mesma*”. **M. F. Pérez** (1988: 205) insistirá, igualmente, que a óptica da formação de professores deverá atender ao domínio da afectividade e não passar apenas por dimensões estritamente cognitivas ou técnicas, dado que “não haverá tanto *aulas de profissionais*, quanto *aulas de pessoas*”, sendo este facto suficiente

para que tal óptica seja introduzida nos currículos de formação e mesmo nos critérios de selecção docente. É cada vez mais evidente que, na opinião de **A. G. Carrillo** (1998: 24), necessitamos de uma educação dos sentimentos, pois, contra o que se possa pensar, há demasiados analfabetos sentimentais na nossa cultura. Desta forma, pode e deve introduzir-se uma *pedagogia dos sentimentos* mediante a iniciação em linguagens não conceptuais, como a arte, a literatura e a música, a par dos raciocínios científicos.

A formação inicial começa, pois, a equacionar-se como uma *formação centrada sobre a pessoa*. Nesta perspectiva, esboçaram-se as linhas principais da sua *caracterização*, tornando-se dignas de nota as reflexões de **E. Breuse** (1984a: 147):

- Uma *formação centrada sobre a pessoa* é aquela que tem absolutamente em conta, num esquema dinâmico, *todas as componentes da pessoa*, intelectuais, afectivas, psicomotoras;
- uma formação centrada sobre a pessoa permite desenvolver a *atenção aos outros*, *prevenir-se contra os comportamentos reactivos* para os que é fácil deixar-se conduzir diante da agressividade ou indiferença dos alunos;
- *mais formativa que informativa*, esta formação esforça-se por dotar o futuro professor de *flexibilidade operacional*, de *plasticidade mental*, de *aptidão para enfrentar com prazer as situações* susceptíveis de encontrar no exercício da sua profissão;
- *respeitadora das características pessoais*, esta formação *não será*, de modo algum, *modelizante*, não podendo jamais olhar ao definitivo;
- ajudar o futuro professor a *formar-se a si mesmo* e a *descobrir o seu estilo pessoal de professor* em função da sua identidade profissional, que convirá libertar de todas as ambiguidades que a mesma encobre na hora actual.

Todavia, para pôr em marcha um tal tipo de formação exige-se uma mudança de orientações formativo-institucionais. Não podem os futuros professores continuar a ser preparados, na opinião de **J. M. Esteve** (1984b: 228), segundo *modelos negativos* (ter claro o tipo de professor que *não* querem ser e o tipo de relações de ensino que *não* querem reproduzir), mas sim segundo *modelos positivos* (ter uma ideia clara do tipo de professor que *querem* ser e do tipo de relações que *querem* estabelecer, não se ficando apenas pela figura e actuação de um antigo professor recordado como modelo). Por outras palavras, faz falta uma *teoria coerente* para a preparação de professores. Ora, enquanto não exista uma tal teoria, não poderá ser ultrapassado o *hiato* entre teoria e prática (**Vonk, H.**, 1985: 317), porque uma teoria de formação de professores deve basear-se no conceito de que a preparação de professores consiste num *processo de socialização profissional*, em que o aluno-professor deve desenvolver a sua própria *perspectiva*⁵ sobre a profissão.

Não sendo suficiente a imitação de modelos, exige-se o envolvimento pessoal e criativo dos futuros professores na construção dessa *perspectiva*. Em consonância, observam **I. Alarcão** e **J. Tavares** (1987: 132) que o professor-estagiário age, não raro, mais em função de uma avaliação que lhe advirá do que em função das *suas convicções*, não arriscando, por medo ao fracasso, e caindo em *temas gastos e processos standardizados*, nem sempre os mais indicados para alunos e funções específicas. Sucede assim que, frequentemente, o professor-estagiário na formação inicial se limita “ou a *imitar* o modelo (cenário artesão) ou a demonstrar o domínio do modelo que aprendeu, mas *não se envolve pessoalmente no processo* de um modo realista e *criativo* para encontrar a melhor forma possível de actuar em cada momento”. Ora, para que tal envolvimento pessoal se possa operar, é condição indispensável que se desenvolvam “projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o *transfert* entre a situação de formação e a futura situação profissional (**Nóvoa, A.**, 1989: 453). E mais, constituiria parte integrante destes projectos, propõe o A., um *acompanhamento* dos “jovens professores” durante os primeiros anos de exercício docente, *período decisivo da socialização profissional* e da aquisição de conhecimentos, atitudes e gestos próprios da profissão docente, período esse, a que, sintomaticamente, se tem dedicado pouca atenção.

Todavia, todo este percurso de formação pessoal-criativa, facilitadora do *transfert* aprendizagem-vida activa e integradora de acompanhamento aos novos professores, não é realizável só por boas-vontades ou saudáveis intenções pedagógicas. São necessários os suportes estruturais do poder. Efectivamente, se, por um lado, e à semelhança do que se passa na saúde e outras actividades sociais, só agora a educação “exige quadros com *formação profissional específica* antes de começarem a exercer autonomamente”, como observa **B. P. Campos** (1989: 121) no seu comentário ao art.º 62, n.º 1, da Lei de Bases do Sistema Educativo, por outro, tal formação, elemento imprescindível para facilitar e apoiar processos de mudança e de inovação, “aparece num centro de *questionamento* que não pode ser apenas de natureza didáctico-pedagógica mas sim *política e estratégica*” (**Benavente, A.**, 1992: 55), porque, no actual concerto português, o *debate sobre os tempos, os espaços e os modos* dessa formação não é certamente um tema menor.

Desta forma, e perante as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais, somos forçosamente obrigados a *repensar* os programas de formação inicial, desenhando-se três grandes linhas de actuação (**Esteve, J. M.**, 1992: 120) neste processo:

1. O estabelecimento de mecanismos selectivos baseados em *critérios de personalidade*, e não apenas em *critérios de qualificação intelectual*;
2. a segunda linha de actuação proposta é a substituição de

abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado;

3. a terceira linha de actuação proposta é a *adequação dos conteúdos* da formação inicial à *realidade prática* do ensino.

Ainda que “o valor de um programa seja muito difícil de julgar sem ter informação sobre os factores de contexto ou de intervenção que ajudem a conhecer porque um programa tem êxito ou fracassa” (Mediano, C. M., 1998: 88), é manifesto que no referido *repensar* da formação inicial nos aparece, como chamada introdutória e dominante, o critério da *personalidade* como base dos mecanismos selectivos de acesso à profissão. Tal critério significará que o *conceito* de formação deve ser encarado como *construção de si mesmo*, como *processo* em que se vai construindo a identidade, processo em que cada pessoa se *forma* e se *transforma*, em interacção. Em última análise, trata-se de uma construção do homem, de uma *antropogénese* (Barbosa, M., 1991: 533)⁶ equacionada pela “encruzilhada” posta à frente do “animal educandum” que caminha para “*um ser com rosto humano*”. Nesta óptica, os futuros professores deverão ser posicionados e confrontados, ao longo da sua formação, com o conflito de interpretações gerado à volta da explicação do *processo educativo* enquanto *processo de formação do homem* (*idem*: 541). Efectivamente, segundo Pacheco e Flores (1999: 60), enquanto comentam o *paradigma personalista* da formação inicial de professores, numa concepção humanista, “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”.

Liston e Zeichner (1991: 4-33), por sua vez, constataam que a reforma dos programas de formação de professores nos EUA, ao longo do séc. XX, foi reflectindo, frequentemente de forma implícita, vários graus de compromisso e afiliação com distintas tradições nesse campo (*académica, eficiência social, desenvolvimentista*). Contudo, preconizam “vigorosamente” o *reconstrucionismo social* na reforma da formação de professores, segundo o qual a grande luta dos variados propósitos contemporâneos residirá no desejo comum de preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a instrução e as desigualdades sociais e que tenham, igualmente, um empenhamento moral em corrigir tais desigualdades através das suas actividades diárias na sala de aulas e na escola.

De toda a reflexão, podemos concluir que “a formação de professores é, provavelmente, a *área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão*” (Nóvoa, A., 1992b: 24). Por este motivo, será preciso *ultrapassar* a dicotomia de oscilação, insiste o A. (*ibidem*), entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas

escolas e em métodos “aplicados”, pela adopção de *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, reforçando os espaços de *tutoria e alternância*.

Sem dúvida que uma tal adopção exige muita decisão, uma viragem empreendedora e inovadora na dinâmica das instituições de formação e no posicionamento dos futuros professores perante a profissão e a sociedade. E a mudança é imperiosa, se quisermos profissionais dignos do futuro. Contudo, não há projectos sem óbices. E não queríamos deixar de destacar a perspectiva de **A. Estrela**, que, neste contexto, se impõe pela chamada de atenção e conscientização de uma realidade aguda e incontestável. Com veemência, interroga-se e responde o A. (1992a: 45): - “*Formar professores para o sistema educativo presente ou para o futuro? Formar professores para serem agentes de mudança pressupõe não só que o poder político lhes reconheça essa função como implica que lhes assegure os meios de o poderem ser efectivamente. Ora se é fácil que os textos legais reconheçam essa função, a experiência mostra, pelo contrário, que as estruturas e as conjunturas do sistema se combinam para agir em sentido oposto. Assim, formar professores para serem agentes de mudança num mundo em mudança torna-se um belo mas enganador ‘slogan’. Como as ilusões pedagógicas se pagam caro, a frustração e o mal-estar espreitam muitos professores que acabam por tomar consciência de que, afinal, não passam de meros agentes da continuidade e da reprodução do sistema*”.

Com o seu pensamento, testado pela veracidade da experiência, **A. Estrela** levanta-nos o véu para a análise dos *pontos críticos e limitações* de um sistema de formação inicial em que nos temos movido.

1.2.3 · Limitações ou falhas de uma formação inicial

Incontestavelmente, temos que admitir que até aos últimos anos, e é uma constatação banal, todo o esforço da formação de professores se resumiu, por um lado, às matérias de curso e, por outro, às técnicas da aula (**Breuse, E.**, 1984a: 145), o que, por outras palavras, significa que essa formação tem consistido essencialmente em ser uma formação científica ou académica e pedagógica. A confirmação de tal asserção pode encontrar-se na opinião expressa de 1655 neo-professores, que, na sua globalidade, julgam que as atenções da formação inicial convergem sobre as “lições” e “cursos”, enquanto o aspecto exterior às lições, mais evolutivo, mais englobante, mais relacional, não é contemplado nessa formação (**Breuse, E.**, 1984b: 161). Com base nas suas investigações, afirma o A. (*ibidem*) que os futuros professores não aprendem suficientemente a analisar os programas, nem a construir um plano de trabalho, que são pouco sensíveis à evolução actual dos métodos e dos *media*, que se acham pouco abertos ao mundo, que têm poucos contactos com especialistas exteriores ao ensino. Por sua vez, uma formação real no domínio da

relação com o grupo-turma parece igualmente deficiente, podendo concluir-se que tudo o que não se refira ao campo “cognitivo”, nomeadamente a dimensão interpessoal e a actualização, se encontra atrofiado no marco da formação inicial.

O incremento da vertente cognitivo-académica da formação inicial, que outra finalidade não vislumbrava senão a de ser reproduzida e perpetuada, provocou algumas acerbas contestações (**Carrasco J. G.**, 1987:173-174), nomeadamente que a única coisa que muitos estudantes praticaram para adquirirem formação profissional de docentes foi a crítica ao processo discente que, dia-a-dia, iam sofrendo, crítica sem alternativas precisas, simplesmente um desabafo de pessoas inteligentes que intuía, à luz da própria experiência, que a missão docente da instituição formadora não estava a ser cumprida; que, efectivamente, o professor tranquiliza e adormece a consciência dos alunos, quando verifica a *enorme distância que existe entre o vale de carteiras e o estrado professoral*; que o professor pensa que a sua missão fica cumprida, quando *derrama expoentes e expoentes de conhecimentos* sobre a orelha dos seus ouvintes, não se sentindo muito responsável por *existirem muitos buracos nas pérolas*; que nem o professor, nem o aluno tomam consciência de que a *falsificação mais grave* da instituição de formação acontece quando ninguém repara que, afinal, aquela ciência que se ensina tem como meta *o voltar a ser ensinada*.

Não queremos, impelidos pelo presente leque de contestações, negar que as competências de ensino, o conhecimento geral e específico de matérias, sejam importantes factores do êxito dos futuros professores. Porém, *não são suficientes* para assegurar o desenvolvimento de *skills* reflexivos, analíticos e solucionadores de problemas reais, *skills* essenciais para continuar o crescimento e sucesso na profissão docente (**Fox, S. and Singletary, T. J.**, 1986: 15).

Referindo os resultados mais significativos do seu estudo, relativamente ao *processo de formação inicial* percebido pelos próprios participantes, ao longo de três semestres, **J. F. Praia** (1991: 544-545) salientou, entre os aspectos comuns: a grande pressão sobre os futuros professores no sentido de os socializar segundo modelos pré-estabelecidos; imposição aos formandos de normas, susceptíveis de gerar a adopção de regras e formas de actuar para um futuro controle da sala de aulas; muitas vezes, “tornar-se professor” equivale a renunciar a parte de si mesmo enquanto se actua na sala de aula; submissão da experiência própria a “rótulos” atribuídos ao papel de professor; enfatizando necessidades deficientes da formação (estar bem preparado, seguro nos conteúdos, controlar bem a turma, etc.), os formandos não respondem às necessidades de crescimento pessoal; aceitação de um mundo escolar imutável e pré-definido, convertendo-se a formação inicial, pelo seu efeito regressivo, em fonte geradora, para os futuros professores, de perspectivas utilitárias e de atitudes conservadoras e tradicionais sobre o ensino.

Não deixa de nos impressionar este quadro negro de resul-

tados, fruto da auto-percepção de formandos decididos a enfileirar a profissão docente, mas o seu testemunho pode ser-nos útil para consciencializar a necessidade de ultrapassagem das limitações da formação inicial, como o mesmo A. (*idem*: 545) aventa, depois de constatar que “o processo de se chegar a ser professor é vivido pelos alunos-futuros professores de uma forma contraditória e conflitual”, embora imprescindível como primeiro passo dessa carreira.

No fundo, a separação é entre *pessoa* e *professor*, como **Ball** e **Goodson** (1992: 18-19) constataam ao verificar que os alunos-professores se lamentam, frequentemente, de ser incapazes de ser “eles próprios” na sala de aulas. E, como iniciados no ensino, estão agudamente conscientes desta dicotomia do *self*, a ponto de, para alguns, a carreira docente vir a ser “uma odisseia à procura de formas de ensino em que esta dicotomia possa ser abandonada ou reduzida”. Ora, num processo de *aprender a ensinar*, como realçam **Pacheco** e **Flores** (1999: 46), os factores pessoais não podem marginalizar-se, pois aquela aprendizagem perspectiva-se segundo um contexto formativo e um contexto prático, “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”.

Verificam-se, ainda, limitações de *natureza curricular*, como nos refere **A. Nóvoa** (1992b: 26), que, chamando-nos a atenção para a análise da evolução dos currículos da formação inicial, identifica uma oscilação entre três pólos: *metodológico* (privilegiando as técnicas e instrumentos de acção), *disciplinar* (destacando o conhecimento de uma dada área do saber) e *científico* (referenciando as ciências da educação, numa perspectiva autónoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas, especialmente a psicologia). Porém, estes pólos tendem a reproduzir *dicotomias várias* (*ibidem*), em que a epistemologia das ciências da educação se tem refugiado: conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, etc.... Ora, tais dicotomias, julgamos, poderão causar, sobre o futuro professor, a percepção do fraccionamento e independência dos diferentes domínios da função docente (técnicas, saberes, interacções), em vez de viabilizarem o conceito da sua intercomunicabilidade e recíproca conjugação. Aliás, corrobora **P. Diamond** (1991: 8), os modelos tradicionais dos sistemas de formação de professores do elementar e do secundário, conducentes a um certificado de ensino, são muito semelhantes em todo o mundo, pois a sua estrutura básica englobaria três componentes: a *preparação académica em matérias ou disciplinas* que o futuro professor terá que ensinar; a *fundamentação teórica da formação profissional*, tal como cursos em filosofia, história, sociologia e psicologia da educação; e *exercício prático* ou ensino em alguma forma de simulação. Mas não podemos deixar de alertar, seguindo a realista observação de **Pacheco** e **Flores** (*idem*: 152), que “na implementação dos *curricula* de formação de professores, a universidade e a escola são duas estruturas de formação que estabelecem entre si vínculos organizacionais e

formas de colaboração que a prática tem revelado muito ténues...”

O próprio processo de “observação sobre o futuro professor”, no seu cenário tradicional (“crítica da lição dada pelo estagiário na presença dos seus colegas e do professor orientador”), deixava, e ainda deixa, muito a desejar quanto aos parâmetros de rigor, objectividade e eficácia, como nos dá conta **A. Estrela** (1992a: 48) ao verificar que tal “crítica assente em uma observação espontânea, muitas vezes destituída de critérios, assumia um aspecto *impressionista e subjectivo*. A eficácia dessas críticas era comprometida pelas *atitudes de defesa* do estagiário que tinha consciência da sua *subjectividade* quando não da sua *arbitrariedade*”.

Perante todas estas *falhas* da formação de futuros professores, que balanço? Positivo, negativo, ou ambos simultaneamente? Não gostaríamos de nos pronunciar sem ter em conta a posição de **A. Nóvoa** (1992: 62) sobre esta matéria, quando nos lembra que, no contexto português, a história dos últimos vinte anos de formação de professores pode ser contada, de maneiras muito diferentes, como uma *história de sucesso e de capacidade* de resposta a problemas endémicos do sistema educativo, mas também como uma *história de insucesso e de incapacidade* para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores.

E, querendo encontrar uma justificação para tal “*história de insucesso e de incapacidade*”, o A. detecta uma relação de implicação entre os três vectores tradicionais (formação “dita” científica, formação pedagógica e prática pedagógica) e a estabilização de “lógicas e rotinas de formação de professores de grande pobreza conceptual e curricular”, sem ligação consistente às realidades escolares e profissionais. E a denúncia do actual estado de coisas não se faz esperar: - “*A reflexão científica na área de formação de professores (...) continua a denotar grandes fragilidades, sendo incapaz de produzir novos paradigmas de pensamento e acção*” (*ibidem*).

Ainda dentro do contexto das limitações, será ocasião de nos interrogarmos, especificamente, sobre o desfasamento da dimensão teórica da formação de professores com as exigências da realidade prática.

1.2.3.1 · O desajustamento entre o ideal teórico e o real prático

Preocupado com o problema do desajustamento teórico-prático na formação inicial de professores, **G. Mialaret** (1981: 106) aponta para um plano de formação⁷ por *estágios*, “que procura não desligar a teoria da prática e que introduz progressivamente o jovem educador no ambiente das aulas, pois sabemos que num determinado momento é necessário *trocar o laboratório* de aprendizagem pelo *contacto real* com os alunos”.

É essa falta de contacto com a realidade que **B. Geer** (1982:196-197) acusa nas instituições vocacionadas para a formação de professores, pois seria de esperar que tais instituições preparassem professores para o conflito, quando, em vez disso, seguem o modelo

convencional: ensinar é comunicar ou fornecer saber. Assim, os futuros professores estudam matérias e os métodos para as ensinarem, têm cursos de construção de testes e sua interpretação, etc., mas os mecanismos de controle e disciplina dos alunos raramente são considerados como um tópico dos cursos de formação. Ora, para quem está de fora, uma tal discrepância entre a vida profissional quotidiana e a preparação recebida para a desempenhar parece extraordinária, fenómeno que ocorre em todos os locais onde há escolas. Na verdade, “a maioria das escolas *ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que faz falta*” (*ibidem*). Logicamente, uma das primeiras consequências que tal discrepância poderá provocar no futuro professor reside precisamente no desenvolvimento de uma representação da identidade profissional baseada no *conformismo* ao que os outros esperam dele, pois “a formação dos professores comunica uns *ideais pedagógicos não realizáveis* - e, sem dúvida, irrealizáveis - dadas as actuais limitações da prática” (**Bayer, E.**, 1984: 121).

Depois de terem situado globalmente, numa análise quantitativa, o grau de satisfação de 1655 professores principiantes sobre a sua *formação inicial* (grau 3 numa escala de 1-muito pouco satisfatório a 5 - muito satisfatório)⁸, **E. Breuse et al** (1984: 301), numa análise qualitativa das opiniões voluntariamente expressas por 365 respondentes, relativas a uma questão aberta e supletiva de possíveis omissões do questionário, puderam registar sobre a formação inicial: -”Muito próximos ainda da sua formação de base e submetidos a todas as espécies de dificuldades e constrangimentos, os jovens professores fazem uma crítica massiva e por vezes virulenta da sua formação inicial.

Qualificam-na de ‘insuficiente’, ‘má’, ‘mal-adaptada’, ‘afastada da realidade’, ‘mal feita’, ‘lacunar’ e enfim ‘deplorável’ “.

Em jeito conclusivo, sublinham os AA. (*idem*: 307) que a maioria das opiniões dos professores principiantes eram efectivamente críticas dirigidas à formação inicial pela sua inadequação à realidade profissional, compreendendo-se que exijam uma formação mais prática, uma formação centrada preferencialmente sobre as matérias que eles deverão ensinar e, enfim, uma formação mais próxima das realidades. Com efeito, pode afirmar-se que o *ideal* sustentado pelas instituições de formação é rapidamente posto à prova diante das *realidades quotidianas* e que o entusiasmo do início se extingue demasiado cedo.

Em confirmação desta discrepância institucional formativa, **H. Berquin** (1985: 285), referindo-se ao papel da Universidade francesa na formação de professores, lamenta que ela tenha *negligenciado os aspectos práticos e estritamente profissionais* da preparação para a profissão de professor, sublinhando que não é raro ouvir determinados professores de Faculdade ironizar sobre os aspectos irrisórios das preocupações pedagógicas, não sendo a pedagogia considerada como uma matéria nobre e convertendo-se os departa-

mentos de “Ciências da Educação”, frequentemente, no “parente pobre das Universidades”. Mas se a formação inicial negligencia os aspectos práticos da actuação do futuro professor, ela sobrevaloriza os *aspectos ideais* e teóricos da função docente, com base num modelo normativo da imagem do professor (**Berquin, H.**, 1985: 285; **Esteve, J. M. e Fracchia, A. F. B.**, 1984: 207). Efectivamente, descreve-se muitas vezes *como deve ser o professor* sem ligar este modelo à personalidade real do futuro pedagogo, que será formado segundo *imagens ideais* daquilo que deverá cumprir, sem que seja munido de meios para realizar tais projectos, muitas vezes mesmo sem adquirir uma prática suficiente para aplicar tais ideias nos estabelecimentos escolares. Desta forma, o professor principiante corre o risco de se sentir *impotente e desconcertado* face à realidade quotidiana do ensino, que não corresponde absolutamente nada, a maior parte das vezes, aos modelos que se lhe apresentaram, verificando igualmente que os métodos pedagógicos aprendidos se mostram inadaptados à situação em que actua. Assim, surge o *conflito* entre a imagem ideal da profissão, com que aborda o ensino, e a realidade do próprio trabalho, desacordo esse que poderá trazer negativas consequências sobre o professor, nomeadamente a desvalorização da sua imagem profissional. O neo-professor vê-se, pois, indefeso perante o desfazamento, quotidianamente constatado, entre os seus ideais e a sua prática. Como dirão **McNergney et al.** (1993: 264), “a posse de conhecimentos pelo professor, as operações transformacionais e um conjunto de competências é insuficiente para uma perfeita performance de sucesso na sala de aulas”.

Mas, aprofundando posteriormente a sua opinião, e referindo-se aos trabalhos de estudiosos europeus sobre a imagem veiculada pela formação inicial sobre os professores, **J. M. Esteve e A. F. B. Fracchia** (1989: 39) deixam bem patente que tais estudos concluem que a formação inicial incute nos professores, antes de mais, uma *imagem idealizada*⁹, fundamentando-se sobre normas de excelência que encarnam o que o professor *deve fazer* ou o que *deve ser*, sem lhe ensinar a fazer face às suas tarefas nas condições reais de exercício. Em tais circunstâncias, o professor principiante correrá o grave risco de sofrer um *choque* aquando do seu primeiro confronto real com a profissão, choque esse que poderá perturbá-lo e surpreendê-lo tanto mais desesperadamente, quanto maiores forem as suas responsabilidades com turmas difíceis, horários pouco complacentes, colocação longe da sua região de origem. É neste brusco *desmoronamento* da imagem idílica dos professores, qualificado por **Veenman** (1984) de “choque da realidade”, a desenvolvermos posteriormente, que se vão obscurecendo as ideias generosas que o futuro professor pôde alimentar. No estudo de **J. A. Gonçalves** (1990: 487), por ex., 61,9% das professoras opina, significativamente, que a formação inicial se mostrou “desajustada da realidade”, o que, segundo o A., não deixa de ser preocupante, pois tal choque “sempre determinará um desfazamento entre as expectativas do novel professor e as condições concretas do início da profissão docente”.

Traduzido por outras palavras, o fenómeno do desfasamento entre o ideal da formação e o real docente, é analisado por **M. L. Holly** e **C. S. McLoughlin** (1989: 259-260) como um *notório hiato*¹⁰ entre a teoria e a prática, que persistirá “enquanto os teóricos continuarem a construir teorias e os professores continuarem a lamentar a sua linguagem confusa e falta de aplicação prática”, quando, na realidade, “teoria e prática são necessariamente processos dialécticos, descontínuos e dinâmicos” (*idem*: 260)¹¹.

A este propósito, vale a pena considerar as advertências de **J. F. Praia** (1991: 541) no sentido de que o conflito entre formação teórica e a dificuldade de transferir esses conhecimentos para a prática ocupa um dos pontos críticos da formação inicial de professores. O espaço designado comumente de práticas pedagógicas, ainda que possa institucional, organizacional e curricularmente ser bem concebido, *não permite*, por dificuldades conceptuais dos próprios alunos em formação *uma significativa reflexão crítica, referenciada à dialéctica teoria-prática*. Mas mais contundente é a posição de **A. Estrela** (1991:17) ao julgar as desastrosas consequências de uma formação clássica sobre a actividade dos futuros professores, porque, designadamente, aquela formação tem falhado num ponto crucial: ligação entre teoria e prática. Tal formação tem consistido essencialmente num *sistema teórico*, por vezes *paralelo ao real*, que pode gerar mudança de opiniões, mas se revela *incapaz* de mudar os comportamentos, qual discurso originador de *atitudes de ambiguidade* e de *conflito de valores* no jovem formando quando inicia a sua actividade docente.

Reflectindo sobre este problema dos neo-professores, **A. Estrela** (1992: 45) evidencia a *contradição* teórico-prática em que a escola e os sistemas de formação flagrantemente têm caído, ao constatar que o que se prega e o que se pratica continua a ser um problema excessivamente gritante, que a escola se converteu em lugar privilegiado da contradição: -”defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação; em nome da liberdade e do respeito de si e do outro, origina-se a irresponsabilização e a violência”. Dessa forma, os sistemas de formação de professores não fogem geralmente a essas contradições, uma vez que interdisciplinaridade, criatividade, personalização, autoformação, etc., “são *ideais pedagógicos que têm muito pouco a ver com as práticas reais dos centros de formação*”.

Perante esta situação de *contradição institucional* e consequente *impreparação* do futuro professor para a vida real, derivada, em grande medida, do carácter preponderantemente teórico da formação inicial e seu desgarramento com a prática, começa a incrementar-se uma *formação prática* incluída no período de formação inicial, que possa facilitar ao futuro professor, segundo proposta de **J. M. Esteve** (1992: 119):

1. *Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos;*
2. *Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão;*
3. *Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.*

Para **José L G Llamas** (1998:130), as qualidades básicas exigíveis para o professorado, presente ou futuro, devem agrupar-se à volta de três grandes áreas:

- *Campo cognoscitivo*, que implica uma preparação científica adequada;
- *Estratégias docentes* adequadas à transmissão de conhecimentos;
- *Capacidade sócio-afectiva* de relação com as pessoas: colegas, pais e alunos.

Ao serviço de uma *formação prática*, no dizer de **R. M. Ibañez** (1998:49-50), gozamos de imensas possibilidades, graças às novas tecnologias da informação, de poder e eficácia crescentes. Sentimos, efectivamente, grandes necessidades educativas, cujas aspirações se vão superando de geração em geração. Mas, adverte o mesmo A. (*ibidem*), devemos conjugar possibilidades e necessidades e oferecer a todos a educação como um bem e direito universal, obrigando tal facto a drásticas mudanças de atitude e a um compromisso exigente e permanente com a aprendizagem por parte de todos.

Programas como estes, de amplas dimensões, têm em conta os diferentes domínios do exercício real do futuro docente: profissional, pedagógico, organizacional, relacional, metodológico-didáctico, curricular, tecnológico. Porém, a consecução dos seus objectivos implicará a adopção de um modelo de formação inicial dinâmico e construtivo, em que se integrem as diferentes vertentes de um processo socializante pessoal-profissional.

1.3 · Socialização profissional do professor principiante

Sendo o processo de socialização do professor principiante passível de tratamentos mais ou menos genéricos, não só porque é um

tema em que muitos quadrantes profissionais podem ser incluídos, mas também porque sobre o assunto uma diversidade de perspectivas investigacionais se pode conjugar, procuraremos seguir uma análise sistematizada, cujas raízes se estenderão a diversas fontes de pesquisa, com atenção para a realidade portuguesa.

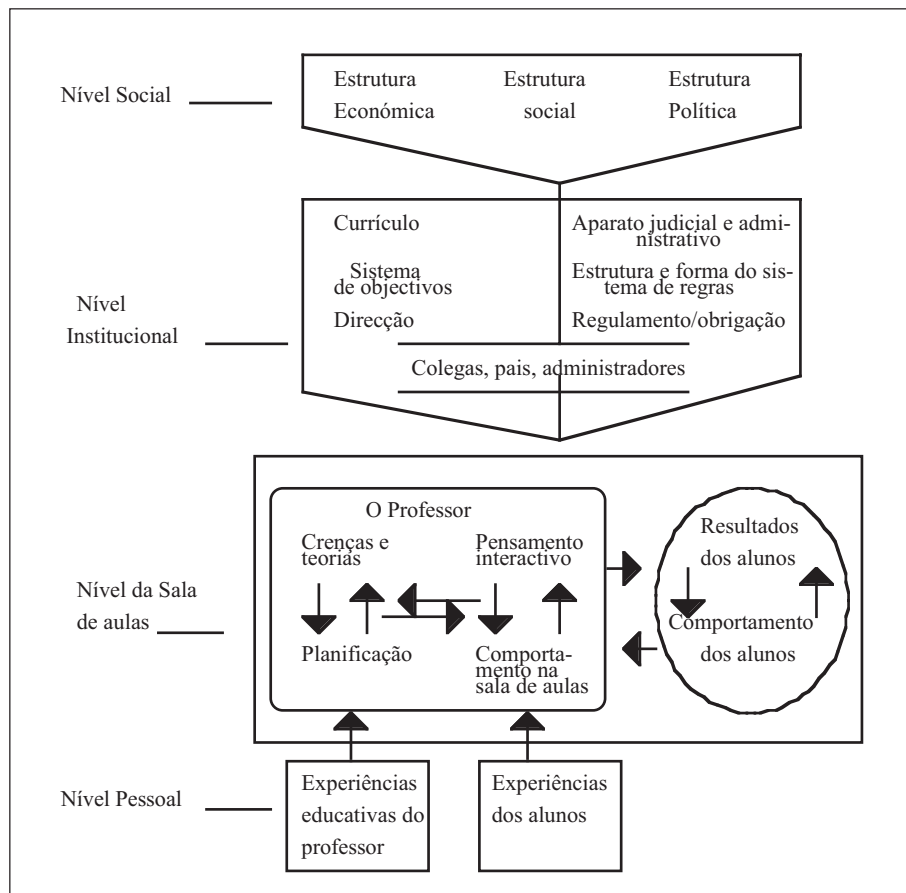
Antes de mais, no horizonte da socialização de qualquer ser humano está sempre a idade infantil. Efectivamente, como nos lembra **M. P. L Baena** (1998: 180), “não podemos saber quem é o homem sem conhecer a sua infância. A investigação da infância explica em grande parte o sentido do adulto”.

Tomando esse pressuposto como um vector analógico do fenómeno da entrada na profissão, diremos que o processo de *iniciação* profissional, como nos dá conta **C. M-Garcia** (1992: 14), é entendido por alguns autores como *um dos momentos-chave* para a socialização do professor, razão por que algumas investigações se têm debruçado sobre a identificação das diversas *fontes de influência*, quer *estruturais*, quer *pessoais*, que determinam a *adopção*, *por parte do professor principiante*, da “*cultura do ensino*”.

Para as *influências* estruturais já nos alertaram, em estudo genérico, **K. Mannheim** e **W. Stewart** (1978: 169) ao apontar para a necessidade, percebida pelo futuro professor, de pensar sobre o lugar da educação na ordem social. Efectivamente, ao desejar coordenar o trabalho que está fazendo com as influências procedentes dos *alunos*, da *família*, da *comunidade*, da *igreja*, da *fábrica* e dos *órgãos de serviço social*, o futuro professor tenta “fatalmente compreender a natureza sociológica dessas instituições a fim de poder avaliar-lhes a contribuição educacional”.

Chega, porém, a hora dos estudos especificamente estruturados no sentido da detecção das *influências* na socialização dos professores principiantes. Assim, iniciando o seu trabalho com a significativa expressão de que “a socialização dos professores é um enigma”, **K. Jordell** (1987: 165) apresenta, criticamente, as *influências estruturais* e *pessoais* na socialização do professor principiante, retomando os modelos propostos por Clark e Peterson (1986) e por Lundgreen (1977). O que entende por umas e por outras, deixa-o claro, quando, literalmente, afirma (*ibidem*) que “por *influências pessoais* são significadas simplesmente influências provenientes de outras pessoas com quem o professor interage: estudantes, colegas, pessoal administrativo e pais. Por *influências estruturais* são significadas as estruturas com que o professor trabalha. Estas estruturas encontram-se a *três níveis*: o nível da sala de aulas, o nível escolar/institucional e o nível social”. Para uma maior explicitação das influências pessoais e estruturais na socialização do professor principiante, **K. Jordell** (*idem*: 167) recorre à *esquematização* das mesmas, cuja visualização se torna clarificadora :

Figura I: *Influências estruturais e pessoais na socialização de professores principiantes*



Fonte: K. Jordell (1987: 167, fig. 3).

Com base numa revisão de literatura “americana, inglesa, alemã e escandinava”, o mesmo A. tece comentários (*idem*: 168-175) à importância de cada uma das *influências* na socialização do professor principiante, restringindo-nos neste estudo a uma apresentação sucinta das mesmas, que, em parte, contribuirá para uma facilitação da leitura que o quadro anterior nos impõe.

Assim, quanto às *influências a nível da sala de aulas*, é posição amplamente aceite na literatura investigacional que os estudantes são um agente da maior importância na socialização dos professores. Por outro lado, os resultados do trabalho do professor na sala de aulas não se resumem a um certo *estilo de ensino*, mas, segundo os investigadores americanos e europeus, aponta-se igualmente para

mudanças de personalidade, stress e indiferença nos inícios e mesmo em tempos posteriores de ensino (*idem*: 168-170).

No referente às *influências pessoais fora da sala de aulas*, os professores, enquanto membros de uma *instituição*, nela interagem com *colegas, administradores e pais* dos alunos. O novo professor raramente observa os seus *colegas* ensinando e por eles raramente é observado enquanto ensina. O maior campo de interacção entre colegas é a sala de professores, embora o tempo aí dispendido seja uma fracção do tempo utilizado na sala de aulas. Porém, a melhor compreensão do papel dos colegas na socialização dos novos professores reside em considerá-los como uma fonte de influência “confirmadora”, isto é, não enquanto influenciam directamente o professor iniciante, mas enquanto pessoas participativas na validação das experiências da sala de aulas. Se é certo que variadas relações se podem estabelecer entre principiantes e colegas, o que significa que o resultado do processo de socialização pode diferir muito entre professores, tal facto provavelmente não destrói a controvérsia de saber se os colegas são menos importantes que as experiências da sala de aulas na socialização dos novos professores (*idem*: 170-171). A propósito das relações dos *administradores e outros*, tomados no seu conjunto, com os professores iniciantes, julga-se que não os afectarão enquanto individualmente considerados, mas na medida em que influenciam a escola e professores em geral, sentindo-se o seu maior impacto no género de “clima” que se cria na escola (*idem*: 171-172). Relativamente aos *pais*, parece que certos e recíprocos mal-entendidos são os maiores traços das suas relações com os professores, sendo igualmente de assinalar que os pais usualmente só têm limitado acesso ao professor individual e provavelmente não constituem a maior influência directa sobre os professores principiantes. Por outro lado, os pais influenciam a escola através dos alunos e certos grupos de pais exercem essa influência mais que outros. Em última análise, os pais são uma fonte secundária de influência sobre os professores iniciantes (*ibidem*).

No domínio das *influências estruturais fora da sala de aulas*, é necessário reiterar que não são os estudantes ou outros agentes pessoais quem mais afecta o professor. As maiores influências situam-se na sala de aulas como tal e nas suas condições de trabalho. Todavia, as últimas fontes destas influências não se encontram na sala de aulas. Outras forças, a nível *institucional e social*, estarão presentes. Elementos estruturais são de importância fundamental no processo de socialização, pois se a actividade da sala de aulas é importante nesse fenómeno, tal característica advém-lhe dos *confrontos* estabelecidos com o *sistema de objectivos* (proposto pela instituição), dos confrontos havidos entre *este* e os *sistemas de estrutura de regras* (propostos pela instituição/sociedade) (*idem*: 173-175).

E se, finalmente, nos detivermos sobre as *experiências prévias* ao acto de ensino, verificaremos que quando os novos professores entram na sala de aulas, ele ou ela não é uma *tabula rasa*, mas, pelo contrário, o principiante tem experiência como *aluno* e como

aluno-professor. Assim, enquanto as experiências do novo professor são experiências do *presente*, as experiências como aluno e como aluno-professor pertencem ao *passado*, mas a sua importância é significativa nos inícios de carreira, embora depois venha a diminuir. É normal que as *teorias geradas pela prática* sejam de crescente importância, embora o *conhecimento*, os *valores* e outros *atributos* gerados em tempos idos tendam a desaparecer gradualmente (*idem*: 175).

De tal modo as *experiências prévias* de ensino são um ponto crítico para a orientação de professores iniciantes na profissão, que se chega mesmo a admitir que a *base do fracasso* para desenvolver uma forte maturidade no mundo real do ensino se inicia precisamente aí (Nelli, E. R. and Atwood, V. A., 1986: 49). Reforça-se, por conseguinte, a posição de K. Jordell neste campo, o mesmo vindo a suceder com as influências estruturais do *contexto escolar*, sobre o qual se pronuncia A. Abraham (1989: 25) no sentido de ele ser identificado com um *lugar de contradições*, que influencia decisivamente o *desenvolvimento* e o *futuro* do professor. Os principais *binómios contraditórios*, perante cujas pressões o novo professor põe à prova a sua adulez, residiriam, segundo aquela A. (*ibidem*), nas contraposições:

- *transmissão-criação* (deve *transmitir* aos seus alunos as *criações* dos outros, que não as suas);
- *idealização-desvalorização* (de *elevação* a um pedestal à *falta de consideração* social);
- *renovação-conservação* (da exigência de *actualização* à *pressão do passado*);
- *adulto só-meio infantil* (*adulto* face à *turma*, revivendo os seus próprios conflitos infantis).

Ora, perante coacções opostas, o professor principiante não sabe, muitas vezes, para qual dos lados pender, chegando a sentir-se “neutralizado” entre as vertentes dos supraditos binómios.

Em trabalho recente, M. C. Silva (1994: 22 e segs), indagando os *contextos* que influenciam o processo de socialização nos primeiros anos de carreira docente, acentua o contexto *pessoal* e o contexto *ecológico*. O primeiro, próprio de cada um dos professores, é povoado por “imagens, percepções, mitos e crenças”, facilitadores ou inibidores de uma entrada na profissão. O segundo, poderá traduzir-se em dois níveis ou subcontextos: o *ecológico social* (influências sociais sobre o desenvolvimento do aluno e trato com os pais) e o *ecológico institucional* (na *instituição de formação inicial* sofrem-se as influências dos formadores, dos cooperantes e supervisores de estágio; na *instituição de exercício profissional* há que contar com a influência de *factores contextuais externos* - legislação, orçamento, matérias curriculares, por ex. - e de *factores contextuais internos* - tipo, ideologia e clima de escola).

Como factores relevantes para a socialização do professor principiante, no contexto da *instituição de exercício profissional*,

devem considerar-se os *alunos* e os *colegas* (*idem*: 26-28), pois os primeiros condicionam o papel do professor ao exigir dele que “ensine como a maior parte dos professores” e que aprenda a ensinar de acordo com “a textura desse micro-sistema”, que é a sala de aula, e a conviver com a “rede de interações” que naquela se estabelecem; quanto aos colegas, exercerão uma influência mais de tipo indirecto sobre o processo socializador dos principiantes, na medida em que não assistem, nem são assistidos, às aulas daqueles, confinando sobretudo a sua influência aos contactos esporádicos da sala dos professores, mas, mesmo assim, com repercussões na actuação e construção da identidade profissional dos neófitos.

Os professores, como observam **Manheim** e **Stewart** (1978: 179), terão que procurar estar atentos à *normatização institucional* não só para assumir uma diversidade de papéis que lhes é exigida ao longo do seu percurso educativo, mas também para reorganizarem a autoconfrontação vital que se lhes impõe com o passar dos anos. Efectivamente, os papéis desempenhados pelo professor em vários períodos da vida dos alunos, desde a infância até quase à vida adulta, tendem a ser muito diversificados. Assim, se aquele for apenas alguns anos mais velho que os seus alunos, estará em relação com eles, em situação muito diferente daquela em que se encontra a solteirona de meia-idade, diante da sua classe de crianças pequenas. Por isso mesmo, será salutar e mesmo necessário ao professor considerar atentamente a diversidade de papéis profissionais que desempenha, quer em relação à organização escolar, quer quanto à visão da sua própria vida, à medida que envelhece. Na verdade, “a mocidade, a idade madura e a velhice têm várias formas de resposta no ensino, como ocorre em todas as outras profissões, e o educador precisa de estar preparado para enfrentar e interpretar esses factos” (*ibidem*).

Essa *variedade de respostas* no ensino origina uma multiplicidade de *status* no seio da classe docente, algo que, para o observador comum e para o próprio professor, não corresponde claramente a *expectativas comportamentais comuns à socialização de todos os professores*, mas ao emergir de *biografias* tão diferentes, quanto aceitáveis, no corpo professoral (**Musgrave, P. W.**, 1984: 208).

Basta que olhemos atentamente para o panorama actual dos nossos professores, seja qual for o nível de ensino em que se enquadrem, para logo nos apercebermos dessa diversidade, e porventura riqueza, dos seus percursos biográfico-profissionais. Temos amplas amostras de professores *acomodados* ao rotineiro quotidiano, de *inconformistas* com o seu status profissional e científico, de *activistas* culturais e/ou políticos, de *refugiados* na burocracia administrativa ou nas associações sindicais, etc., etc.. De todos eles podemos afirmar que, se sujeitos às pressões normativas da profissão em que se integram, uns e outros influenciam o ambiente profissional de tal forma, que a receptividade à sua heterogeneidade de atitudes é um facto indesmentível, embora suscitador de acesas polémicas.

De uma forma abrangente, poder-se-iam contrapor dois

tipos de atitudes perante a profissão, segundo o grau de progressão na carreira: à medida que os professores se tornam mais velhos e experientes, considera **M. A. Lowther et al.** (1985: 524), têm tendência a salientar os factores *pragmáticos* da profissão: salários, benefícios, prestígio, estabilidade e camaradagem; enquanto jovens, os seus interesses propendem para o *idealismo* e *altruísmo*. Passados cinco anos da sua carreira, os professores começam a tornar-se “enfadados”, deixando brevemente de encontrar o entusiasmo pelo seu trabalho diário. Daí que, sustenta o A. ao longo do seu estudo, reportando-nos a idades, os professores mais jovens (<35 anos) encontrem os determinantes da sua satisfação profissional em factores *intrínsecos* ao ensino (o trabalho em si mesmo, suficiência de recursos para bom desempenho, por ex.), enquanto os professores mais velhos (>50 anos) sobreestimam os factores *extrínsecos* (melhores salários, opinião pública, status).

A socialização dos professores acaba por ser o reflexo de um ciclo amplo, embora concreto e real, ciclo dinâmico e galopante, diríamos mesmo infindável enquanto existirem professores, que confronta os momentos antitéticos de crise/estabilização, ou de dependência/autonomia profissional ao longo da carreira, em busca de (des)caminhos que conduzam à realização pessoal na profissão. Neste sentido, depois de ter apresentado o conceito de socialização “entendida em sentido geral”, **C. Carrolo** (1992: 49) refere-se à *socialização profissional* como resultado da associação do conceito genérico de socialização com o conceito de profissão, constituindo as profissões “mundos sociais específicos, no interior dos quais as personalidades se inserem e se modelam visando a aquisição de comportamentos, papéis e valores próprios da profissão”. Contudo, adverte o A., uma socialização profissional, apesar do seu isomorfismo com a socialização natural, não implica a repetição de modelos, pois a especificidade da socialização profissional reside no facto de “ser desejada, organizada”, em ser um processo “reconstruído”. Mas nem sempre, em formação, se entendiam assim as realidades, pois a formação, vista como curso formalizado e organizado por instituições, pretendia apenas transmitir saberes a indivíduos considerados ignorantes. Ora a socialização profissional, segundo **C. Carrolo** (*idem*: 49-50) *rompe duplamente* com esse paradigma de formação, rejeitando, por um lado, a sua concepção de “transmissão ou inculcação” de saberes por instituições a indivíduos passivos que os recebem e, por outro, não aceitando uma representação linear e unidimensional da formação como acumulação de conhecimentos e progressão contínua de competências. Neste processo de socialização profissional é, por conseguinte, necessária a intersubjectividade, mediatizada pela actividade comunicacional¹².

A fuga ao conceito de uma socialização por inculcação é paradigmaticamente evidenciada por **C. Lacey** (1988: 634), para quem a socialização profissional dos professores se refere ao processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão docente e assumem progressivamente papéis mais maduros no ensi-

no. Desta forma, será importante advertir que o processo de socialização profissional não termina no momento de entrada para a profissão, ou em qualquer momento arbitrário durante os inícios de carreira dos professores, mas deve enfatizar-se a socialização como um processo que continua através de toda a carreira¹³ do indivíduo, conceito, aliás, implementado pelo interaccionismo simbólico (*idem*: 635).

Com esta posição, **Lacey** ultrapassava a clássica e funcionalista definição de socialização proposta por Merton (“o processo pelo qual as pessoas selectivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, competências e conhecimento -em resumo, a cultura- correntes nos grupos em que estão, ou de que desejam tornar-se membros” -cit. por **Lacey**, *idem*: 635). Na verdade, esta definição contém uma série de perigos e distorções (por ex., o reconhecimento dos modelos de “bons professores”, de “boa prática”), que poderão culminar numa “visão de sociedade estática, por sua vez inquestionável”¹⁴.

Ora, no caso dos professores, o “tornar-se professor” será somente uma parte do processo de socialização profissional, dado que os jovens professores, ao ultrapassarem as dificuldades da sala de aulas, a enxurrada de impressões novas, a preparação de lições, etc., recuam suficientemente para poderem considerar dinamicamente perspectivas e carreira a mais longo prazo. Contudo, por variadas razões (estrutura hierárquica das escolas, promoções selectivas, tipo de cultura, etc.), há uma diferenciação de carreiras no ensino, facto que virá influenciar a socialização profissional dos professores (**Lacey**, 1988: 643-644).

Para **Veenman** (1988: 58), o processo de socialização do professor constitui uma de três perspetivações do seu desenvolvimento profissional. A primeira delas seria representada pelos *estádios de desenvolvimento de interesses*, que foi teoricamente desenvolvida por F. Fuller e colaboradores (interesses de *sobrevivência*, interesses sobre a *situação de ensino* e interesses sobre os *alunos*), enquanto a segunda seria constituída pelo marco de referência do *desenvolvimento cognitivo*. Esta segunda perspetivação para o estudo do desenvolvimento profissional do professor dirigir-se-ia a este enquanto “adulto aprendiz” e é baseada nas teorias e conceitos de evolução cognitiva, extraídos dos estudos piagetianos sobre psicologia genética, dos estudos de Kohlberg sobre a tomada de decisões em moral, de Loevington sobre o desenvolvimento do eu e de Hunt sobre o desenvolvimento conceptual. O marco comum a todas estas teorias é que todas elas propõem “uma sequência de estruturas cognitivas ou estádios, que se organizam de uma ordem invariante, hierárquica, que vai de menor a maior complexidade” (*idem*: 59). Assim, os professores que se encontram em etapas superiores de desenvolvimento cognitivo funcionam com uma maior complexidade, possuem um reportório mais amplo de habilidades comportamentais, percebem os problemas com uma maior amplitude, podem responder com mais precisão e empatia às necessidades dos outros, mais flexíveis e tolerantes ao stress.

Porém, uma outra forma de considerar o processo de “tornar-se professor” reside no facto de olhar essa entrada sob a perspetivação da *socialização* nas normas e padrões da escola enquanto organização existente. Na opinião de **Veenman** (1988: 61-62), esta perspetivação do desenvolvimento profissional centrar-se-á na interacção entre necessidades individuais, capacidades, crenças, intenções e obrigações institucionais.

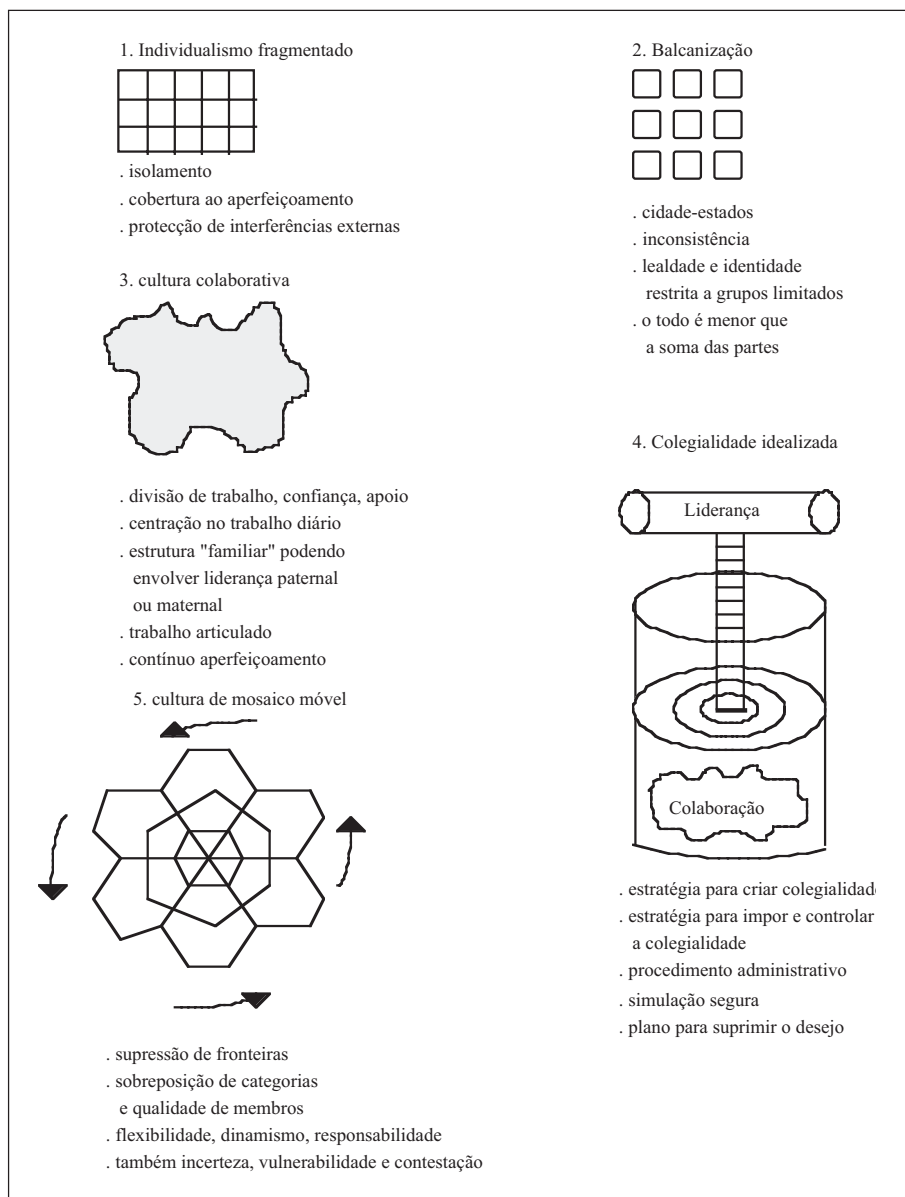
Frequentemente, é utilizado como conceito delimitador de mudança, em diferentes *estudos* sobre a socialização, para compreender até que ponto o professor principiante se conforma com as normas institucionais, o conceito de “*estratégia social*”, de C. Lacey, de que acima referimos as três modalidades.

Por exemplo, **Zeichner and Tabachnick** (1985), em estudo longitudinal de dois anos (desde o ano de aluno-professor até ao fim do 1º ano docente) acerca de quatro professoras principiantes, analisam, com base em entrevistas e depoimentos pessoais, o percurso de socialização das mesmas, apoiados no esquema conceptual de C. Lacey sobre *estratégia social*¹⁵, bem como nas três formas de *controle organizacional* de R. Edwards (*controle directo ou pessoal, burocrático e técnico*)¹⁶. Os AA. acabam por demonstrar que “a adaptação de professores principiantes às regularidades institucionais não pode ser tomada como transmissão e que os professores do primeiro ano, sob algumas condições pelo menos, podem ter um impacto criativo sobre a sua profissão e sobrevivência” (*idem*: 14). Efectivamente, apesar de diferentes contextos institucionais ao longo do período de aluno-professor e do primeiro ano docente, as professoras principiantes, embora parcialmente condicionadas, foram capazes, segundo **Zeichner and Tabachnick** (*ibidem*), de manter uma perspectiva que esteve em conflito com a *cultura* institucional dominante nas suas escolas, encontrando-se uma possível explicação para a força das principiantes na frequente natureza contraditória das pressões institucionais. A implicação mais esperançosa deste estudo, na conclusão dos seus AA. (*idem*: 19), residiria no facto de que a perda de idealismo não é um resultado inevitável das práticas de ensino e que os professores principiantes, sob algumas condições, encontram ou criam oportunidades de expressar os seus próprios ideais .

Não deixa, contudo, de nos chamar a atenção o reconhecimento, no citado estudo, de uma das grandes influências da socialização dos neo-professores, precisamente a da *cultura escolar*, que, apesar da sua tão apregoada homogeneidade, mais não é que uma manta de retalhos de culturas escolares frequentemente diversas, “subculturas” facilmente identificáveis e que, a seu tempo, influenciaram os professores principiantes em caminhos contraditórios. A respeito deste assunto, mencione-se o trabalho de **H. Hargreaves** (1994, vol. II, pp. 166 e segs), segundo o qual existem *quatro grandes formas de cultura docente* (individualismo, colaboração, colegialidade idealizada e balcanização), cada uma das quais apresenta diferentes implicações para o trabalho dos professores em mudança, mencionando, posteriormente (*idem*: 238), uma outra forma de *cultura emergen-*

te (cultura de mosaico móvel). Para constatar as diferenças de influência sobre os professores, bastará reparar na diferente caracterização diagramática de cada uma dessas formas de cultura, servindo-nos, para isso, do **Quadro II**:

Figura II: *Formas de cultura docente e suas características*



Fonte: fig. 10.1, Hargreaves, H. (1994: vol II, pág. 238).

Não é fugir à realidade portuguesa se admitirmos que os dois tipos de “cultura” mais frequentes nas escolas portuguesas são precisamente o individualismo fragmentado e a balcanização, com as consequentes implicações sobre a socialização dos professores principiantes que aí ensinam ou “aprendem a ensinar”.

Situando-se, precisamente, no processo do “*aprender a ensinar*”, **M-García** (1993) destaca a *socialização do professor* de entre as três perspectivas teóricas que explicam tal processo, sendo a primeira delas representada pela *perspectiva das etapas evolutivas das preocupações*, de F. Fuller e Bown (1975), e a segunda pela *teoria cognitivo-evolutiva*, de Feiman e Floden (1981), manifestando, assim, um evidente paralelismo com a posição suprarreferida de **Veenman** (1988). A perspectiva da socialização irá relevar, segundo **M-García** (*idem*: 226-227), o período de iniciação como um “processo pelo qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, as condutas, etc., que caracterizam a *cultura* escolar em que se integram”.

Podemos considerar que esta visão de socialização se integra numa dimensão funcionalista, que, aliás, **M-García** (*ibidem*) fundamenta pela posição de Van Maanen y Shein (1979), quando definem socialização como o “processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização”. Nesta óptica, a socialização do professor principiante residiria na assimilação do que exteriormente lhe é imposto (valores, conhecimento, símbolos, a *cultura* docente, em resumo) para poder desempenhar o seu papel.

Da análise de conteúdo de 107 entrevistas, realizada por oito colaboradores, e posteriormente submetida ao programa de análise de dados qualitativos AQUAD (**Huber**, 1990), virá **M-García** apurar (1993: 272) que os professores principiantes referem cinco *fontes* ou influências diferentes de socialização:

- a) recordação de outros professores que tiveram enquanto estudantes;
- b) familiares professores (pais);
- c) os alunos;
- d) a experiência;
- e) os companheiros e
- f) outros (autodidactismo, aulas particulares, cursos de aperfeiçoamento).

Todavia, o conceito de socialização assumido pelo A. parece-nos reducionista, pois, o conceito de socialização, como acima já o fizemos constar, para além do paradigma normativo, que dita ao professor, sobretudo ao iniciante, a necessidade de adaptação ao meio profissional existente, tanto em termos institucionais, como sócio-normativos, amplia-se pelo paradigma interactivo, mais recente, que pressupõe que o professor só poderá realizar a sua socialização pela interacção recíproca entre si próprio e o meio em que trabalha¹⁷.

Encarada desta forma, a socialização vê-se ligada à percepção que os professores têm do seu *papel, desempenhado na sociedade e no contexto educativo* (escola e sala de aula), bem como à capacidade real para esse desempenho nas plurais e actuais mudanças.

Pois bem, será na passagem do contexto da instituição formadora para o contexto da instituição de exercício profissional, e com particular incidência no domínio da sua actuação na sala de aula, que o neo-professor experienciará, no seu percurso socializante, o “*choque da realidade*”, ou seja, os grandes problemas que, frequentemente, confessa para os seus documentos pessoais, falando da sua própria vida.

2 · O uso de documentos pessoais (auto)biográficos na metodologia de investigação qualitativa

Diremos, a título introdutório, que a expressão *Documentos Pessoais* é ampla e polissêmica. Efectivamente, na opinião de **R. Yinger** e **C. Clark** (1988: 178), sob o nome de *documentos pessoais* incluem-se várias *criações* pessoais escritas, orais ou gráficas, como: autobiografias, cartas, diários, respostas a questionários e entrevistas, evocações de sonhos, confissões, portfolios, composições e arte, entre outras. Assim, segundo a definição de Allport, citado por **Yinger** e **Clark** (*ibidem*), *qualquer produto autorrevelador, que produza informação intencional ou não, que contemple a estrutura, a dinâmica e funcionamento da vida mental do autor, pode definir-se como documento pessoal*. Definidos desta forma, concluem aqueles Autores (*ibidem*), os documentos pessoais constituirão uma classe de *materiais de estudo de caso*¹⁸, especificamente de documentos de *caso escrito em primeira pessoa*.

É essa pessoalidade originária do sujeito que torna rica e também multifacetada a utilização de tais documentos. Mas é evidente que tal uso varia muito segundo o campo do saber social nele interessado, como nos refere **M. A. Zabalza** (1991: 81). Por exemplo, a História, através dos documentos pessoais, poderá reconstruir biografias e épocas; a Sociologia procurará inferir estruturas sociais gerais através de descrições exaustivas de múltiplos espaços pessoais; em Pedagogia, tais documentos permitem-nos explorar a dinâmica de situações concretas através da percepção e relato que dela fazem os

seus protagonistas; em Psicologia Clínica, o objecto de estudo passa a incidir sobre o espaço pessoal individual do sujeito; em Antropologia, viabiliza-se a forma de chegar a vivências ideográficas e formas de vida própria de grupos ou comunidades.

Poderemos mesmo afirmar que as potencialidades de um documento pessoal são praticamente inesgotáveis. Tudo dependerá dos pontos de vista ou *perspectivas* em que ele se (re)interprete. E estas são, quer do ângulo do investigador, quer do ângulo dos diferentes saberes sociais, de uma extensão dificilmente limitável.

Debruçando-se sobre o conceito de *documentos pessoais*, **Bogdan e Biklen** (1992: 132-133) reforçam a posição de que tal expressão é *amplamente* usada para nos referirmos a *qualquer narrativa em primeira pessoa* que descreva acções, experiências e crenças do indivíduo. Desta maneira, os documentos que as pessoas escrevem são usados como *dados*, incluindo-se, assim, na designação de documentos pessoais: autobiografias, cartas pessoais, entrevistas, diários, memórias, apontamentos de reuniões, revistas, documentos políticos, propostas, códigos éticos, exposições filosóficas, anuários, livros de anedotas, cartas ao editor, artigos de revista, etc.. Mas há uma pequena nota dos Autores que estamos citando (*ibidem*), que nos merece um certo relevo, quando especificamente comentam que os documentos pessoais poderão ser ou descobertos pelo investigador ou solicitados aos participantes na investigação, possuindo estes últimos a vantagem de o investigador segurar na sua mão a *orientação* das pessoas para *escreverem sobre um único evento ou tópico*.

É importante esta *orientação*, sobretudo se nos dedicamos a uma temática que imponha condicionalismos de ordem temporal, e mesmo estrutural, à elaboração de um projecto investigacional.

Como, porém, a análise da ampla variedade de documentos se nos afigura uma meta inatingível, aliás, só pertinente num tipo de estudo directamente voltado para a exploração de tal campo, cingir-nos-emos a um olhar crítico sobre *três tipos* de documentos pessoais, que julgamos não só frequentes na metodologia qualitativa, mas também de reconhecido valor e aceitação actual no domínio da Educação, facto que nos terá sugerido a metodologia de pesquisa no presente projecto. Cada um a seu tempo, ei-los : *(Auto)biografia, Entrevista biográfica, Diário*.

2.1 · (Auto)biografia - histórias ou relatos de vida

Procuraremos reflectir sobre esta temática numa *tríplice dimensão*, permitindo que as nossas considerações ganhem uma estrutura conceptual, traduzível numa sistematização de ideias capaz de facilitar o nosso percurso reflexivo. Assim, deter-nos-emos sucessivamente sobre a *noção, caracterização e importância investigacional e formativa* dos documentos (auto)biográficos.

2.1.1 · Noção / evolução histórica

Diremos, em primeiro lugar, que nos posicionamos num sentido lato da abordagem *biográfica*, simultaneamente abrangente da autobiografia directa ou indirecta¹⁹ e dos relatos ou histórias de vida, compartilhando a opinião de **S. Clapier-Valladon** (1983a: 120), para quem tal abordagem parece ser uma tentativa para perseguir o não-explicado e o não considerado, uma tentativa para se situar “na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a vida de todos os dias”. Efectivamente, esclarece a A. (*ibidem*), as Ciências Humanas não parecem poder ocultar por mais tempo a vida quotidiana, essa vida familiar que vemos surgir sob todas as formas na proliferação do género autobiográfico, desde a literatura do testemunho à renovação do interesse concedido aos documentos pessoais. Na verdade, assistimos ao fenómeno de fazer falar “*os silenciosos da história*”, assistimos a um regresso ao “*vivido*”. Em suma, “a abordagem biográfica consistiria na reintegração do vivido e da práxis na quotidianidade (...) sustentada pela trajectória individual e pelo que se poderia chamar uma lógica social” (**Clapier-Valladon, S., *ibidem***).

Já antes o relato biográfico fora visto como um “lugar da palavra”, situando-se não na relação interindividual, mas na aproximação intersubjectiva, na aproximação ao Outro (**Lapeyre, M., 1981: 44**), ao mesmo tempo que meio viabilizador de uma expressão “em espelho”, como se constata pela biografia profissional do Teófilo “saudosista dos tempos em que as feiras, para lá do seu valor económico, ofereciam um clima humano intenso” contraposto aos tempos actuais em que “seguimos como cavalos com as olheiras sobre um caminho”, sem as conversas, sem o encontro de outrora (**Lapeyre, M., *idem*: 58**). Na verdade, uma vez que a vida quotidiana é vivida diferentemente segundo as idades e as personalidades, o relato de vida é um verdadeiro *espelho do sujeito* enquanto actor, ser social e ser comunicativo (**Clapier-Valladon, S., 1983a: 133**).

Admitindo uma distinção conceptual entre *biografia* e *autobiografia*²⁰, poderemos sustentar que o indivíduo, através dos relatos (auto)biográficos redescobre o lado agradável de *falar de si* e *explorar*, sem apreensões, mais um *passado* reconstituído fielmente do que um futuro incerto. Pode mesmo dizer-se que o homem ocidental do séc. XX, que se pretende voltado para um futuro, o homem do computador, o *homo oeconomicus et politicus*, está a fazer um delicioso regresso à introspecção e parte, com paixão, à descoberta das suas *raízes* (**Clapier-Valladon, S., *idem*: 130**). O passado desmodado está a voltar em força e recolhem-se piedosamente as recordações dos avós, procuram conservar-se os objectos e gestos e reconstituir as genealogias perdidas. Trata-se, possivelmente, de afirmar, através dos relatos (auto)biográficos, uma necessidade profunda de conhecimento e expressão de si que o discurso social e as transformações do nosso modo de vida tinham profundamente ocultado (*ibidem*). Numa palavra, a renovação da perspectiva biográfica não é mais que uma investida sobre o *ser*, sobre esse ser que a nossa

sociedade e as ciências que dela se ocupam, preocupadas pelo *futuro* e pelo *ter*, pareciam ter esquecido (**Clapier-Valladon, S.**, idem: 137).

Se procurarmos situar a *origem remoto-histórica* dos relatos ou histórias de vida, poderemos evocar, segundo a mesma A. (1983: 103), o precedente mais ilustre do autotestemunho, o *De Bello Gallico* de Júlio César, fazendo igualmente menção das *Confissões* de S.to Agostinho e dos relatos de viagens de Marco Pólo. Porém, procurar os pais fundadores dos relatos de vida implicaria ter em conta a polivalência do género biográfico, que, a partir da obra *Vidas Paralelas* de Plutarco, se desenvolveu, no contexto histórico-literário europeu, segundo diferentes formas.

Numa época contemporânea, por sua vez, é possível detectar três grandes impulsos para a produção sistemática de relatos de vida, enquanto método de pesquisa, nomeadamente: a *Auto-análise de Freud*, a *Escola de Chicago* e a *Tradição Antropológica* (**Clapier-Valladon, S.**, 1983: 105-109). De facto, para Freud, a *Auto-análise* converte-se frequentemente em pesquisa de recordações e autobiografia, chegando a dar grande relevo à análise minuciosa da sua vida pessoal e de alguns relatos singulares. Quanto à *Escola de Chicago*, inicia a primeira utilização sistemática da abordagem biográfica em Sociologia, publicando a (auto)biografia do jovem Wladik, imigrante polaco, *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas e Znaniecki (1927), obra concretizadora de uma monumental pesquisa; e, por outro lado, após um longo eclipse, continuaram os *sociólogos de Chicago* a implementar a tradição da Escola na recolha e interpretação exploratória do relato biográfico, estendendo a sua influência à Europa, como o atesta a actividade de Znaniecki na Polónia. No referente à *Tradição Antropológica*, encontramos as suas repercussões sobre as abordagens biográficas logo desde a (auto)biografia sobre o índio *Winnebago*, de Paul Radin -1920, passando por F. Boas e pela etnologia francesa. Logo que ultrapassado o eclipse de 1940 a 1960, recheado das querelas entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, surge o rejuvenescimento, que se inicia com *Les Enfants de Sanchez* (Oscar Lewis -1961), (auto)biografia de uma família mexicana, impondo-se novamente um entusiasmo generalizado pela abordagem biográfica.

Muito coincidente com a presente análise histórica, sumariamente apresentada na pista de **S. Clapier-Valladon**, encontra-se a posição de **M. Huberman** (1989: 9-10), que considera como *fontes* constitutivas da tela de fundo do estudo biográfico em geral e do estudo biográfico do ensino em particular:

- *A literatura psicodinâmica* (Freud, Henry Murray, G. Allport, Erikson, Robert White, Vaillant, Gould e Levinson);
- *a Literatura Sociológica - Escola de Chicago* (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer);
- *os Estudos da Série “Life-span Developmental Psychology”*, publicados a partir dos anos 70.

São de salientar, entre nós, os contributos de **J. A. Gonçalves** (1990: 63-102) para uma sistematização da *visão histórica* da abordagem biográfica, que, embora concordante com as observações precedentes, as corrobora e complementa pelo estudo minucioso sobre a *tradição greco-latina*²¹ e os *quatro períodos da história recente*, que referimos:

- a) *Dos anos 20 a 1940*, pode considerar-se a abordagem biográfica pela óptica da *Psicologia*, da *Sociologia* e da *Antropologia*, em que, respectivamente, se evidenciam os contributos das correntes *Psicanalítica*²² e da dos *Ciclos de vida*²³, as aportações sociológicas da “Escola de Chicago”²⁴ e da “Tradição Polaca”²⁵, os trabalhos do antropólogo Paul Radin (1926 -*Crashing Thunder*, autobiografia do índio Winnebago)²⁶.
- b) *O período do hiato dos anos 40 a 60* caracteriza-se pelo “*eclipse*” da abordagem biográfica, provocado, em última análise, por factores contextuais (por ex., o não reconhecimento de um estatuto científico ao vivido por parte dos investigadores)²⁷, enquanto os métodos quantitativos se tornam “*triumfantes*”.
- c) *O período dos anos 60-70: a redescoberta*, traz consigo o *renascimento* da abordagem biográfica, quer como método utilizado, quer como objecto de aprofundamento epistemológico, tanto num contexto americano²⁸, como europeu²⁹.
- d) *O período da actualidade*, em que o relato de vida se converte em objecto de estudo de várias áreas disciplinares: historiadores, sociólogos, etnólogos, responsáveis pela formação, que renovam o seu interesse pelos documentos pessoais e pelo “*testemunho do vivido quotidiano*”. Hoje, apesar de uma certa indefinição, quer epistemológica, quer metodológica, o “*método biográfico*” continua a afirmar-se³⁰.

Poder-se-ia sustentar que um dos elementos unificadores e presentes nas perspectivas impulsionadoras do uso do relato biográfico ou história de vida, reside no facto de este constituir, antes de mais, uma “*linguagem*, ...um *dizer e*, como toda a linguagem, *pintura de uma realidade*” (**Clapier-Valladon, S.**, 1983a: 134), pois a forma de viver de cada um, indivíduo ou grupo social, exprime-se na sua linguagem específica. E, “*a palavra faz parte do universo daquele que fala, visto que pelas palavras ele expressa a sua concepção do mundo*” (*ibidem*). Por outras palavras, os relatos biográficos, e concretamente a autobiografia, consistiriam numa *reconstrução* (**Diamond, P.**, 1991: 93) que envolve uma consciente e reflexiva elaboração de grande parte da vida do autor, incluindo experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que fornece uma interpretação dos episódios vitais e da relação que o autor tem com eles.

Na esfera do ensino em especial, a biografia dos professores, para além da dimensão comunicativa e da conceptualização do seu mundo, ela revela significativamente o seu processo de *socialização*, isto é, aquilo que os influenciou e aquilo que eles foram capazes de influenciar (**Musgrave, P.**, 1984: 207). Efectivamente, enquanto desenvolvem “histórias de vida”, os professores podem ser envolvidos num trabalho que iluminará e avaliará as condições e compreensão das suas vidas profissionais, dirá **I. Goodson** (1988: 114).

Admitindo-se vários géneros³¹ de relatos de vida, e sejam quais forem os nomes e nuances que se lhes atribuam, verificamos, contudo, que a essencialidade da abordagem biográfica reside na assunção do homem enquanto “*universal singular*” (**Clapier-Valladon, S. et Poirier, J.**, 1984: 73) e no “*paradoxo epistemológico*” que tal dimensão possa representar (**Nóvoa, A.**, 1988a: 14-15). De facto, para **Nóvoa** (*ibidem*), é “este paradoxo epistemológico fundamental do método biográfico”, que consiste na *união do mais pessoal com o mais universal*, que impulsionou “a utilização recente das *abordagens (auto)biográficas...*, no quadro da investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, num esforço de produção de um outro conhecimento sobre o homem social e sobre o seu comportamento”. A este propósito, é significativa a referência que **Nóvoa** salienta de **F. Ferrarotti**:

O homem é o universal singular.

Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual

Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico.

(**Ferrarotti, F.**, 1988, pp. 26-27, cit. por **A. Nóvoa**, 1988a: 15)

É forçoso reconhecer, todavia, que o salto epistemológico operado do sujeito *singular* para o *universal social* pressupõe um profundo autoconhecimento do sujeito, quer num sentido declarativo -o eu como objecto do conhecimento, quer num sentido comportamental -o eu como actor em situações específicas. Ora, refere **Ben-Peretz** (1992: 211), “é interessante verificar como as ocorrências autobiográficas relatadas pelos professores abrangem ambos os tipos de conhecimento”. E **A. Nóvoa** (1988a: 15) situando-se na linha de **E. Morin**, vai mais longe, ao sustentar que é na dualidade *consciência sujeito - consciência objecto do conhecimento* que se situa o fulcro das abordagens (auto)biográficas. Efectivamente, discorre **Nóvoa** (*ibidem*), uma grande parte das potencialidades daquelas abordagens têm a sua génese nesse seu duplo estatuto de instrumento de investigação e de formação, o que, por outras palavras, significa que “é na encruzilhada dos caminhos individuais e da universalidade do homem, é no

encontro dos percursos da subjectividade com uma reflexão objectiva, que as abordagens (auto)biográficas conquistam toda a sua *dimensão inovadora*, não podendo deixar de interpelar todos quantos, de uma maneira ou de outra, se dedicam à tarefa de contribuir para a formação de outros homens”.

Não poderemos omitir que, na dimensão da *singularidade* específica de cada ser humano, as narrativas ou histórias de vida permitem a identificação do sujeito consigo mesmo, com o seu passado, com a sua “história”. As histórias de vida, seja qual for a sua especificidade (educação, estudos sociais, história propriamente dita, literatura crítica, antropologia, arte, dramaturgia, linguística, filmografia, teologia, filosofia, etc.), todas têm como ideia essencial que “*o humano é um ser de histórias*”, que os humanos se compreendem contando histórias sobre eles próprios e sobre os outros e escutando as histórias que os outros têm para contar de si (**Tochon, F. V.**, 1992: 99). No fundo, os estudos de narrativas voltam-se para a maneira como os homens experienciam o mundo, pelo que, à luz desta ideia, a educação consistirá em construir e reconstruir as histórias pessoais. Sendo assim, no pensamento de **Tochon** (*idem*: 100), a pesquisa narrativo-biográfica implica uma retroacção sobre a história do sujeito, convida ao feed-back, ela é fortemente uma “*história a dois*”, uma colaboração de pesquisa em pensamento sobre o *vivido*.

Após a diversificada análise da *noção* de (auto)biografia ou histórias de vida, impõe-se-nos que procedamos, ainda que brevemente, à *caracterização global* desta abordagem, caracterização visivelmente orientada numa linha de afirmação face às convencionais abordagens quantitativas.

2.1.2 · Caracterização

Embora a presente caracterização se insira numa “*caracterização global da metodologia qualitativa*”, a sua especificidade merece-nos, contudo, um tratamento próprio, atendendo a que a abordagem biográfica em educação representa “uma escolha epistemológica, ao mesmo tempo que uma aposta metodológica” (**Dominicé, P.**, 1984: 78). De facto, para este A. (*ibidem*), a intenção que preside à utilização da biografia educativa não reside nem no facto de ela constituir uma simples técnica de investigação, nem em ser considerada uma técnica de animação, mas reside sim na sua adequação, enquanto abordagem metodológica, ao objecto que nos propomos pesquisar. Realmente, “numa época que redescobre o valor do *quotidiano*, do *local*, do *singular*, não nos espanta que a história de vida exerça um *poder de fascinação* sobre todos aqueles que a utilizam”.

Essa nova escolha epistemológica e aposta metodológica, que a abordagem biográfica representa, parecem delinear a justificação do seu uso no estudo de **M. H. Cavaco** (1992: 159), quando sustenta que “na ciência se ampliam e aprofundam vias de reflexão

epistemológica e metodológica abrindo espaço para o estudo de novos problemas e para o reequacionar de velhas questões”. Mas, considera, igualmente, que ao admitirem-se análises diversificadas, complementares e/ou alternativas, da mesma realidade, uma consequência se segue, de grande impacto no terreno investigacional, precisamente o esbatimento do “*mito da exclusividade dos métodos quantitativos*”. É face a esta exclusividade que **Tochon** (1992: 100) procura mostrar que abordagem narrativa da pessoa implica que os resultados da pesquisa respondam a *outros critérios* que não a *validade*, a *afidelidade* e a *generalizabilidade*. Esses outros critérios podem ser a *veracidade* (verosimilhança, isto é, a adequação descritiva ao terreno da experiência) e a *transferibilidade*, ou seja, o facto de que a história contada possa aplicar-se a outros contextos e que os leitores se reconheçam ou reconheçam outros no reflexo narrativo que lhes é oferecido de uma realidade. Este aspecto pode parecer problemático a espíritos positivos, comenta **Tochon** (*ibidem*), mas, na opinião dos investigadores narrativos, o *modelo experimental e estatístico* é também uma história da experiência, história que a comunidade científica se contou, nela acreditando, repetindo-a até à melhoria óptima, para se aperceber, em seguida, que essa história não correspondia senão em parte à realidade contextual. Desta forma, os viés e os reducionismos de uma ou outra das abordagens equiparam-se, provavelmente, mas certas abordagens são mais adequadas a certos fins. E, conciliador, **Tochon** (*ibidem*) interroga-se: -”Porque não compatibilizá-las? A história está, em suma, em perpétua ‘modificação’ “. Mas é preciso que se reconheça que, em geral, a história de vida é congruente com a principal assunção teórica do interaccionismo de que “a vida individual não é tão transparente ou ordenada como muitos modelos das ciências sociais (especialmente as seguidoras do modelo experimental) desejariam fazer-nos crer” (**Goodson, I.**, 1988: 79). Na verdade, a maior força da história de vida está na sua penetração da realidade subjectiva do indivíduo, permitindo ao sujeito “falar para si mesmo” (*ibidem*). Dirá **P. Diamond** (1991: 91) que a característica essencial em cada uma das nossas histórias individuais é o *selfe* e ele é mais do que uma colecção aleatória de dados autobiográficos, na medida em que ele é o que nós próprios acreditamos ser, “a história de nós que a nós próprios nos contamos”, a “significação superordenada ou nuclear” que ligamos às nossas vidas.

É, neste contexto, pertinente colocar a questão da credibilidade e validade das palavras do narrador. Falando de algumas *dificuldades* metodológicas, nomeadamente no domínio da *validade* e da *fiabilidade* dos enunciados, emitidos pelos indivíduos que expressam “relatos biográficos” dentro do seu estudo, **Huberman** (1992a: 158; 1989: 35) faz ressaltar que os dados procedem das *proposições* dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si, que o objecto da sua análise se situa ao nível das *percepções* e *representações* dos professores sobre o ciclo de vida profissional. Todavia, acrescenta (*ibidem*), as investigações sobre a *fiabilidade* dos relatos biográficos fornecidos com intervalos de alguns meses, ou mesmo 2-

3 anos, são bastante otimistas, e, se aceitamos a *importância* de um relato na primeira pessoa, devem igualmente assumir-se as *contingências* dele decorrentes. Ora uma dessas contingências situa-se a nível do *funcionamento da memória*, que, em vez de reprodutora, é mais criadora, mais uma reinterpretação do que um relato. Como ultrapassar tal dificuldade? **Huberman** (1992a: 59) propõe que “o que há de mais simples a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa”.

Situada na mesma perspectiva de pesquisa da interioridade do sujeito, está a opinião de **J. A. Gonçalves** (1992: 148), que, a nível dos princípios estabelecidos para a justificação teórico-metodológica de uma aproximação ao “vivido profissional” de 42 professoras primárias, defende que “a *abordagem biográfica* permite o acesso ao estudo da *vida* do indivíduo, nas dimensões pessoal, social e profissional, expressas em relatos sincrónicos por ele próprio produzidos, enquanto entidade diacrónica”. E mais apologista do *método (auto)biográfico* se manifesta **J. A. Gonçalves** (*ibidem*), ao sustentar que o mesmo “parece afirmar-se como resposta adequada aos desafios educacionais colocados pela educação permanente e pela tecnologização progressiva da educação, quando, numa posição humanística, *procura facultar a compreensão do que pensa o sujeito* sobre a sua própria formação e do modo como ele se forma e aprende”.

Em jeito de caracterização ordenada e lógica, lembra-nos **M. C. Moita** (1992: 116-117) que a abordagem biográfica reuniria alguns atributos privilegiadores dessa interioridade *única* que o sujeito transporta consigo ao longo da sua história existencial, na medida em que *permite compreender as interacções, captar a transformação* da pessoa e *pôr em evidência* o seu processo *identitário*, sujeito a continuidades e rupturas, em diálogo com os seus *contextos*.

Como que sumarizando tais características, num dos “pressupostos” do seu estudo (o 4º pressuposto), baseado em quatro histórias de vida, **M. C. Moita** (*idem*: 117) aventa que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é *único*. Tentar elaborar *conclusões generalizadas seria absurdo*”. Como é evidente, mais uma vez comprovamos que a *generalizabilidade* nas abordagens biográficas não tem, nem pode ter, a mesma leitura que nas abordagens estatístico-quantitativas.

Contudo, não podemos olhar só ao que de vantajoso nos apresenta uma abordagem biográfica. Necessitamos de submeter o seu êxito crescente a um olhar crítico e prudente. Nesta dimensão se perspectiva uma das múltiplas análises de **A. Nóvoa** (1992a: 19), quando constata que os “*métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas* assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional”, mas a sua integração, para além de não ter sido fácil, quer prática, quer teoricamente, também tem sido “objecto de críticas cerradas”, provenientes do campo psicológico experimentalista e do institucionalismo sociológico-

co. Neste contexto, adverte o A. (*ibidem*), se o sucesso das abordagens (auto)biográficas no terreno das práticas e do debate teórico tem sido enorme, pode tratar-se, a muitos títulos, de um *sucesso perigoso*. Primeiramente, “porque provoca os ‘efeitos da moda’ (...); em seguida, porque tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis; finalmente, porque facilita uma apropriação acrítica e, portanto, a redução das suas potencialidades transformadoras”. Mesmo assim, o saldo parece ser francamente positivo, pois, remata **Nóvoa**, “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos” (*ibidem*).

O mesmo olhar crítico e ponderação deverão exercer-se relativamente à *análise do conteúdo* do relato de vida, se quisermos que este conserve a sua natureza específica de método de pesquisa. Tal análise, na opinião de **S. Clapier-Valladon** (1983: 114-116) deve necessariamente ser somente *exploratória*, a posteriori, isto é, partir exclusivamente do relato e da sua produção, de nada mais. Quer o relato de vida seja único, quer seja um corpo resultante de vários relatos, dois princípios parecem, para esta A. (*ibidem*), reger todas as análises de conteúdo: *primeiramente*, a necessidade de partir e preferenciar o conteúdo manifesto e, *depois*, a obrigação de construir grelhas de análise³² próprias para *este* relato e a partir dele. Devem, por conseguinte, evitar-se análises de conteúdo “perversas, redutoras e patológicas”, que jogam com as palavras do narrador para as deformar e contornar, como sucede na esquizofrenia, em que se tratam as palavras como abstrações para estabelecer enunciados fechados sobre si mesmos, não havendo aí outra finalidade que não seja a de justificar uma teoria (**Clapier-Valladon, S.**, 1983a: 131).

Por sua vez, é característico dos estudos biográficos criar um ambiente e espaço negocial viabilizador da obtenção e mesmo publicação dos dados. Lembra a este propósito **M. C. Moita** (1992: 117), no seu pressuposto 5, que neste processo de pesquisa se impõe “a criação de uma efectiva implicação de todos os participantes” e que esta implicação se gera “a partir de um ‘contrato de confiança’, de uma negociação clara em torno dos objectivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes. Logicamente, esta clarificação deverá igualmente conter “as condições deontológicas que se impõem e que dizem respeito ao ‘destino’ do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes”. Semelhante posição é defendida por **I. Goodson** (1992: 77) ao sustentar que desse espaço negocial entre o professor expositor da sua vida e investigador externo não podem ser excluídos *problemas éticos* e de *exploração*. Assim, pensa o A. (*ibidem*), se a prática do professor se pode considerar uma incidência vulnerável, “a vida do professor é uma incidência muito íntima e intensiva”. Consequentemente, e mais do que nunca, “será necessário definir linhas directrizes em relação ao modo de proceder, no que concerne a questões relacionadas com a *propriedade e publicação* de

dados”. E adianta, com alguma veemência, que “problemas como estes devem ser equacionados em termos de *colaboração*, em que cada parte tenha direitos claros e, neste caso, o poder de *veto* do professor deve ser acordado antecipadamente e, se necessário, implementado mais tarde”.

Verificamos, pois, que a premência da dimensão deontológico-negocial nos leva à admissão de que uma abordagem biográfica possui atributos exigentes de extrema seriedade face à privacidade e intimidade dos sujeitos.

Mas resta-nos ainda a consideração da relevância ou valor das abordagens (auto)biográficas, ou, por outras palavras, a reflexão sobre a sua *importância* dentro do quadro metodológico investigacional. Eis a questão que nos propomos tratar de imediato.

2.1.3 · Importância investigacional e formativa

Recorrer à abordagem biográfica supõe resolvida uma questão prévia: a que finalidade da investigação corresponde a recolha de uma (auto)biografia? Perante esta interrogante, uma dupla resposta se nos afigura viável, em sintonia com o pensamento de **M. Druhle** (1981: 11-12): ou procuramos nessa abordagem um *estimulante* para precisar e actualizar uma problemática ou objecto de investigação e não oferece dificuldades maiores, pois a abordagem biográfica constitui um excelente meio de discernir quais poderão ser as variáveis mais pertinentes, bem como representar uma preciosa ajuda na hora da exposição dos resultados; ou, então, pensamos utilizar a abordagem biográfica para *fins demonstrativos* e, aí, seremos massivamente confrontados com diversos problemas epistemológicos, teóricos e metodológicos, que poderiam ser mais facilmente superados pela utilização de outros métodos. Pois bem, a nosso ver, uma tal definição prévia da finalidade da abordagem biográfica, levanta o problema do seu *autêntico valor*, que, na visão de **Ph. Malrieu** (1981: 34), radica na *aptidão*, ignorada por outros métodos investigativos das Ciências Humanas, para se colocar ao nível da questão fundamental: “*não quem sou eu?*, mas *quem posso eu vir a ser?*”, isto é, o seu valor reside na prerrogativa de ser um método verdadeiramente *genético e histórico*.

Nesta ordem de ideias, há quem evidencie como grande particularidade dos relatos de vida o facto de constituírem uma metodologia *retrospectiva* (**Clapier-Valladon, S. et Poirier, J.**, 1984: 70), um verdadeiro elo de ligação entre as metodologias *longitudinal e transversal*³³. Em boa verdade, há sempre no relato de vida um regresso atrás, sobre si e sobre os acontecimentos, porque *dizer* a sua vida é voltar ao passado, é situar-se num *continuum* de situações concretas, vividas de forma *única*, que se querem *transmitir* com uma certa tonalidade particular do ser em relação ao mundo. Podemos mesmo ir mais longe que essa dimensão de transmissão e verificar que “a biografia educativa é o *lugar dum debate epistemológico e metodológico* que não cessa de estimular o trabalho do *formador* e

do *investigador*³⁴ (**Dominicé, P.**, 1984: 86), pois ela oferece o sentimento de participação nos actuais jogos da discussão que sacode os fundamentos das Ciências Humanas. Assim, a biografia educativa *renova* a reflexão das Ciências da Educação, frequentemente absorvida pelas exigências tecnológicas, pouco importando que o caminho se encontre semeado de ciladas se os problemas suscitados são pertinentes (*ibidem*).

Situando-se numa perspectiva semelhante, sob o ângulo da formação e da investigação *renovadas* pelas abordagens (auto)biográficas, **A. Nóvoa**, em comunicação apresentada no Colóquio Internacional da AIPELF, relatando a experiência da utilização do *método (auto)biográfico* no Projecto PRÓSALUS³⁵ (Cursos de Maio e Agosto de 1986), manifesta-se apologista da importância daquele no seio da Educação, nos seguintes termos, de que nos permitimos a tradução do original francês:

As démarches (auto)biográficas encontram todo o seu sentido na ligação que acabamos de descrever entre a investigação e a formação. Portadoras de muitas heresias e de uma crítica fundamental aos paradigmas hegemónicos na investigação científica, não serão poupadas a acusações mais ou menos virulentas. A sua vitalidade, a adesão que suscitaram entre professores e investigadores, bem como o entusiasmo que as rodeia, são a melhor prova de que elas correspondem a uma necessidade ressentida desde há muito no ‘mundo da educação’. Colocando-se numa perspectiva de ruptura frente-a-frente com os modelos dominantes e práticas instituídas, as démarches (auto)biográficas situam-se num envolvente da formação e da investigação educacional: reconstroem a identidade quebrantada do indivíduo em formação e das estratégias de investigação.

(1988: 294)

Referindo-se, posteriormente, à (*insolúvel?*) contradição entre a lógica da actividade educativa e a dinâmica própria da formação, **A. Nóvoa** (1988a: 13) considera que nela reside o problema epistemológico central das ciências ‘ditas’ da educação. E, por outro lado, essa contradição constitui “o cerne das abordagens (auto)biográficas ou das histórias de vida, cujo desenvolvimento recente nos domínios da investigação e da formação se dá em paralelo com evoluções idênticas na literatura, no cinema e nas artes de uma forma geral”. Na óptica do **A.** (*ibidem*), trata-se de uma importante mutação cultural que viabiliza o reaparecimento dos “sujeitos face às estruturas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”, não tendo as ciências da educação ficado alheias a este processo, já que, desde os inícios dos anos 80, os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumiram uma *importância crescente*, sobretudo na área da formação de formadores.

Como prova desse valor da abordagem (auto)biográfica, nos domínios da formação e da investigação, baste-nos recordar a

forte adesão e implementação que a mesma recebeu, entre nós, através da publicação de **Antologia de Estudos** específicos, produzidos por Autores consagrados (**Ferrarotti, F.**, 1988: 17-34; **Josso, Christine**, 1988: 35-50; **Dominicé, P.**, 1988: 51-61; 1988a: 99-106; 1988b: 131-154); **Pineau, G.**, 1988: 63-77; **Finger, M.**, 1988: 79-86; **Chené, Adèle**, 1988: 87-98; **Nóvoa, A.**, 1988b: 107), sob a organização de **A. Nóvoa e M. Finger** (1988), compilação considerada como “a consequência lógica da importância que esta abordagem adquiriu no âmbito do PROSALUS” e igualmente justificada pela “necessidade de dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das *histórias de vida* (ou do *método biográfico* ou das *biografias educativas* ou...) como instrumento de *investigação-formação*” (1988: 11). Tais estudos atestam a importância dos documentos (auto)biográficos no actual contexto investigacional-formativo, que passa, através dos mesmos, a dispor de dados, com base no “estudo das ocorrências profissionais memorizadas pelos professores”, para “uma melhor compreensão do modo como eles analisam as suas experiências passadas” (**Ben-Peretz, M.**, 1992: 212).

Embora omissa, durante muito tempo, segundo **J. A. Gonçalves** (1990: 102-105), nos vocabulários e dicionários da educação, recentemente a “história de vida é um método/abordagem utilizado de forma corrente na educação, tanto na hetero como na autoformação”, podendo o método biográfico gozar mesmo de um estatuto privilegiado no processo educativo, pois poderá facultar a percepção do indivíduo como “sujeito total” e enquanto “ser de cultura”, com uma identidade própria. E acrescentará **Ollagnier** (1987, cit. por **Nóvoa, A.**, 1988a: 17) que o método biográfico se mostra importante na formação dos adultos, numa perspectiva de formação-acção, transformadora do indivíduo, do grupo e da instituição, quer numa dimensão dos seus saberes, quer sob o ponto de vista das suas práticas.

Coincidente é a opinião de **L. Valli** (1993: 117), quando conclui que as histórias de vida sobre professores principiantes são importantes para que os formadores de professores desenvolvam relevantes e auxiliares programas de estudos em ordem à preparação profissional daqueles, em domínios como: gestão da aula, planificação, relações com os alunos, estratégias instrutivas que conduzam ao êxito da aprendizagem.

Igualmente importante, na abordagem (auto)biográfica, é também o seu carácter de *não neutralidade* para quem *recorda* a sua *vida*. A este respeito, defenderá **Ben-Peretz** (*ibidem*) que as pessoas não fazem afirmações neutras acerca das suas recordações, porque “recordar a prática quotidiana não é apenas uma questão de recordar factos, conscientemente, mas uma questão de ‘reviver’ certos acontecimentos, ser capaz de os *reordenar, dando nova forma* a sentimentos, *imaginando novas relações* entre coisas bem conhecidas, ou mundos completamente novos”. Por outras palavras, diremos nós, o sujeito que *narra* a sua vida assume-a como *sua*, correspondendo a sua

expressão, na globalidade, àquilo que é e foi tipicamente *seu e apropriado por si*, facto que nos permite admitir, com relativa segurança, a *fiabilidade* dos seus relatos.

Se nos detivermos, particularmente, sobre o mundo do *desenvolvimento* dos professores, as suas histórias de vida ganham especial importância, na medida em que o ingrediente principal que vem faltando para a compreensão daquele, na opinião de **I. Goodson** (1992: 69), é precisamente a *voz do professor*, quando se tem dado tanta ênfase ao professor enquanto “prático”. Todavia, “necessitamos agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Isto significa que as estratégias [de investigação] a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”, a sua voz total. Para consecução de tal objectivo, oferecem vantagens as histórias de vida dos professores, dado que, quando se fala com professores sobre “problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas” (*idem*: 70). E se esses dados não têm sido muito utilizados, reflecte o Autor, “deve-se ao facto de os investigadores os rotularem de ‘pessoais’, ‘idiossincráticos’ ou ‘flexíveis’”, constituindo tal atitude mais um exemplo da utilização *selectiva* da ‘voz do professor’, selecção pela qual o investigador “só escuta o que quer ouvir e sabe que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica” (*ibidem*). Porém, o importante é ouvir a totalidade da voz do professor, tradutora da sua vida e da sua carreira, para cujo efeito são defensáveis as suas histórias de vida, com base em sete *argumentos*, que **I. Goodson** explora (1992: 71-75):

1. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a ‘vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho, sendo surpreendente e injusto que os investigadores os tenham considerado irrelevantes;
2. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*, devendo, por isso, ser estudados na sua plena complexidade;
3. O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas, têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa;
4. A incidência no *ciclo de vida* ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino, assim como as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direcção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada da *vida* dos professores;
5. *Estádios referentes à carreira e decisões relativas à carreira* só podem ser analisados no próprio contexto, tornando-se o trabalho sobre as vidas e carreiras dos professores uma questão central dos seminários e cursos destinados ao desenvolvimento profissional;

6. A nova reflexão sobre a carreira docente aponta para o facto de que há *incidentes críticos* nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afectar a sua percepção e prática profissionais;
7. Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Para rematar tais considerações sobre o importante que é, para a investigação e formação, *ouvir a voz dos professores*, não queremos deixar de evocar as palavras de F. **Tochon** (1992: 100), quando refere que a história de vida, na investigação biográfica, pode ser desenvolvida segundo uma orientação pessoal ou segundo uma orientação social crítica, mas, em qualquer dos casos, o fim é dar a palavra aos práticos, *dar voz ao seu pensamento*. E, uma vez que se apoia sobre a experiência pessoal, a investigação biográfica, sendo antes qualitativa que quantitativa, apoiar-se-á em instrumentos privilegiados da pesquisa narrativa (as *notas* sobre o terreno, o *diário*, as *cartas*, o *diálogo*, a *entrevista*), para que o professor, a partir de fragmentos do seu passado, possa *reconstruir* a sua história ou a história dos seus alunos. Na verdade, “é contando e repetindo a sua história que um professor...consegue, pouco a pouco, estabelecer uma teoria sobre ela, um conjunto narrativo organizado” (*ibidem*). Numa palavra, o professor encontra no relato de vida um autêntico processo de não *ser professor*, mas de *tornar-se professor*, um processo *reflexivo* de enriquecimento e crescimento pessoal-profissional contínuo. Se tal processo for viabilizado, então as abordagens (auto)biográficas, histórias ou relatos de vida, atingem o expoente máximo do seu valor e importância.

Finalizada esta temática, e dada a proximidade funcional e investigativa com a mesma, passaremos a analisar a *entrevista biográfica* no curto espaço que se segue.

2.2 · O Diário

Ao iniciarmos o percurso reflexivo sobre o *diário*, a nível educativo, impõe-se-nos a necessidade de sistematização e organização do seu tratamento, que concretizaremos nos seguintes e sucessivos passos: *conceito, redacção e contributos investigacionais, impacto sobre a melhoria pessoal-profissional dos professores e precauções metodológicas e dimensão ética*.

2.2.1 · Conceito

Considerar o diário como uma espécie de “*pensamento em*

voz alta escrito num papel” (Yinger y Clark, 1988: 176; Angulo, V., 1988: 201), deve-se a que com ele se procura obter uma informação escrita sobre aquilo que os professores pensam durante o processo de planificação ou durante qualquer outro tipo de actividade por eles desempenhada. Sublinhará V. Angulo (*ibidem*) que a função de escrever o diário constituirá, por um lado, uma *forma de expressão*, mas o próprio acto de escrever, dada a natureza do processo cognitivo requerido, converte-se numa *forma efectiva de aprender*. Por sua vez, se, inicialmente, o escrever um diário se apresenta como uma tarefa nova e mesmo difícil, pouco tempo depois, verificaram Yinger y Clark (1988: 177), os professores encontram na sua redacção “uma ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino”.

É conveniente notar que o diário, por vezes considerado, mesmo por investigadores, como termo de sentido intermutável com outros³⁶ documentos pessoais afins, apresenta uma especificidade conceptual que o distingue daqueles (Holly and McLoughlin: 1989: 263). Assim, deverá considerar-se como um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar *para si mesmo* (*ibidem*). Mas, para além de constituírem um dos tipos de documentos de foro pessoal, os diários são documentos que reflectem o *retrato*, de uma forma detalhada, de quem os escreve (Bogdan and Biklen, 1992: 133), a ponto de, sendo usualmente escritos sob a influência imediata de uma experiência, poderem ser particularmente eficazes para captar as *disposições de espírito* e os *pensamentos mais íntimos*. Allport (cit. por Bogdan and Biklen, 1992:133), referindo-se a tais atributos, considera que “o diário espontâneo e íntimo é o documento pessoal por excelência”, exactamente porque por ele, segundo o comentário de P. Diamond (1991: 96), se escreve a crónica do fluxo contemporâneo dos acontecimentos públicos e privados com relevância para o diarista, como sucedeu com Da Vinci, Rousseau, Wittgenstein ou Anne Frank. O diário fornece um registo de esforço quotidiano para gravar a contínua mudança do presente e cada *entrada* está sedimentada num particular momento de tempo, observará Diamond (*ibidem*).

Por tais motivos, os diários de professores que registam, em pormenor, as primeiras experiências de ensino, os problemas com os estudantes e outros assuntos similares, constituem *achados importantes* para os investigadores educacionais (Bogdan and Biklen, 1992: 134). Para os próprios professores, porém, a escrita de diários pode converter-se em importante *descoberta* e *desafio* para si e para o seu contexto profissional.

Exactamente, ao colocar-se a questão da satisfação, ou mesmo luxo, de escrever diários autobiográficos e seus enredos, opina M. L. Holly (1992: 81) que poucos professores dirão ter tempo ou para identificar tais enredos ou para os passar ao papel. Contudo, comenta a A. (*ibidem*), “para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspec-

tivas para um ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se ‘*uma viagem de descoberta*’, que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão *divertida e educativa como desafiadora*”.

Normalmente, no conjunto de bibliografia sobre as metodologias qualitativas, aparece o diário como um dos seus instrumentos básicos. Todavia, informa-nos **M. A. Zabalza** (1991: 79), são muito menos frequentes as referências ao seu *uso*, e, inclusivamente, quando tal referência aparece, não se faz acompanhar da clarificação sobre o *tipo de uso* que se fez do diário e *como se tratou a informação* que o mesmo transmitiu³⁷. Sabemos, porém, que os diários se inserem no contexto investigacional dos *documentos pessoais e autobiográficos* (biografias, autobiografias, histórias de vida, cartas, relatórios, etc.), cuja relevância no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais é, nos últimos anos, salientada por numerosos trabalhos³⁸. Investigacionalmente falando, o *diário* surge com a *aparição e desenvolvimento* dos documentos pessoais, que coincide com a implementação das novas perspectivas qualitativas no conjunto das Ciências Sociais: Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Medicina e História, etc., situando-se em **Thomas e Znaniecki** (*The Polish Peasant in Europe and America*) o começo do ressurgir desta corrente metodológica, que, hoje em dia, se converteu em património comum de uma boa parte daquelas ciências (**Zabalza**, 1991: 81).

Todavia, a investigação baseada em diários apresenta uma *especificidade de objetivos*, cuja formulação deverá ser clara e precisa. Efectivamente, partindo da ideia de que “o ensino é uma actividade profissional reflexiva”, que “a perspectiva dos professores sobre o seu trabalho se autoclarifica através da sua verbalização oral e escrita” e que “escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus problemas”, **Zabalza** (*idem*: 10) apresenta, como rumo da sua investigação com diários³⁹, e aplicáveis a qualquer outra investigação de natureza similar, *objetivos muito concretos*, cujo sentido global reproduzimos:

- Situar os diários num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, enquadrando-os, além disso, no contexto dos documentos pessoais como instrumento para aceder ao pensamento e acção dos seus autores;
- assumir os diários como instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores;
- admitir que, através dos diários, se pode explorar o pensamento do professor e das suas relações com a acção;
- aceitar que, através dos diários, se podem explorar os dilemas dos professores e como estes os elaboram mentalmente e com respeito ao seu discurso sobre a prática.

Podemos ler, através dos presentes objetivos, que a men-

sagem do A. é clara: para se poder trabalhar com diários, em investigação, necessitamos de posicionar-nos, face à sua utilização, com a requerida confiança na sua possibilidade de *traduzirem*, válida e fiavelmente, o *pensamento e experiências* dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a *interpretação objectiva*, por parte do investigador, dos *dilemas* que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles. Sem estes pressupostos, o trabalho com diários não justificaria nem a sua *redacção*, nem as *aportações investigacionais* que, em boa verdade, representam.

2.2.2 · Redacção e contributos investigacionais

A primeira e pertinente questão que se nos coloca sobre este ponto, uma vez assumido que redigir um diário fomenta modos naturais de conduta nos professores, será esta: *existem algumas características da redacção do diário, em geral, que o convertam em método especialmente adequado para a recolha de dados?*

Procurando uma resposta, e seguindo o parecer autorizado de **Yinger** e **Clark** (1988: 183), podemos constatar que a redacção dos diários é especialmente adequada para o registo do pensamento e da conduta *ao longo do tempo*. Assim, se, por um lado, é uma fonte de dados *próxima*, pois as notas do diário são feitas, normalmente, pouco tempo depois dos factos ocorrerem ou reflectem pensamentos correntes depois de um facto ter passado, por outro, os diários, redactados com notas referenciadas de data e hora, preservam a *sequência* e a *duração* das actividades. Isto significa, por outros termos, que a redacção do diário proporciona um *registo escrito do pensamento e deliberações*, semelhantes a outras notas escritas ou gravações, que os professores realizam enquanto planificam ou ensinam. Numa palavra, dirão os Autores (*ibidem*), “a redacção de um diário parece ser uma expressão natural da conduta deliberativa muito adequada para a representação da planificação e acção”.

Se tomarmos, como referência exemplificativa, a investigação qualitativa de **Yinger** e **Clark** (1988), com 6 professores de educação primária, obedecendo a um eixo central *-Planificação de uma Unidade sobre Escrita que não tivesse sido ensinada antes-*, verificamos que tal estudo foi desenvolvido, ao longo de cinco semanas, com base em cinco actividades⁴⁰ de pesquisa, de entre as quais o diário serviu de “fonte principal de informação”, procedendo-se à sua redacção-elaboração da seguinte forma: “no momento em que as ideias vinham às suas mentes, as consideravam, aceitavam, rejeitavam ou modificavam, *pedia-se-lhes* [aos professores] que as apontassem com uma anotação simples ou abreviada”, numa coluna da esquerda os pensamentos e ideias que ocorrem ao planificar, e, numa coluna da direita, os pensamentos e reflexões sobre o processo de execução da planificação (**Yinger and Clark**, 1988: 187). Este exemplo de trabalho com diários serve-nos apenas para comprovar que a *redacção-elaboração* de um diário pode ser *orientada* no

referente à sua estruturação formal, não impedindo, com isso, a espontaneidade e pessoalidade do seu conteúdo. Uma e outra dimensões são perfeitamente conciliáveis, sendo usual, nos diários, a nível educativo-investigacional, estabelecer “*instruções*” (a *senha* ou “*ordem*” do diário e *sugestões* temáticas) aos seus autores, dependendo aquelas da natureza e características do estudo que o investigador está desenvolvendo.

Se olharmos o *diário como recurso investigacional* para aceder ao pensamento do professor, teremos que considerar, segundo o apontamento de **Zabalza** (*idem*: 93) quatro dimensões importantes do mesmo, nomeadamente:

- a) o facto de que se trata de um recurso que requiere a *escrita*;
- b) o facto de que se trata de um recurso que implica *reflectir*;
- c) o facto de que se integre nele o *expressivo* e o *referencial*;
- d) o carácter claramente *histórico* e *longitudinal* da narração.

Que é imprescindível *escrever* o diário -a), já amplamente o considerámos em reflexões anteriores. Relativamente à dimensão referida em b), pode constatar-se que a virtualidade mais interessante do diário se encontra exactamente no “diálogo que o professor, através da releitura e da reflexão, estabelece consigo mesmo com respeito à sua actuação nas aulas” (**Zabalza, M. A.**, 1991: 94). A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários dos professores. Todavia, esta reflexão, de acordo com a dimensão apontada em c), projecta-se em duas vertentes complementares, que poderemos designar de *vertente referencial* e *vertente expressiva*. A primeira, significa que a reflexão se exerce sobre o *objecto narrado*: o processo de planificação, a evolução da turma, as características dos alunos, etc.. A segunda, prende-se com uma reflexão sobre si mesmo, como *sujeito narrador*, actor e protagonista dos factos descritos, e como pessoa capaz de sentir e sentir-se, de possuir emoções, desejos, intenções, etc. (*idem*: 94-95). Quanto à dimensão *longitudinal* e *histórica* dos diários, referenciada em d), não poderemos deixar de sublinhar que, na visão do mesmo Autor (*idem*: 95-96), este aspecto o distingue e lhe dá vantagens sobre os restantes documentos pessoais, que, ou são *pontuais* (por ex., cartas, documentos sobre momentos específicos, etc.), ou constituem *reconstruções* de períodos vitais *desde momentos distantes* aos factos narrados (por ex., biografias, entrevistas, histórias de vida, etc.). Ora, e aqui encontramos a sua especificidade, o diário vai estabelecendo a *sequência* dos factos *desde a proximidade* aos próprios factos, destacando-se dois aspectos na sua *diacronicidade*: uma perspectiva *longitudinal* dos factos e uma *segmentação* do conjunto do período narrado em segmentos temporais unitários, isto é, o professor conta *cada dia* o que passou, introduzindo *hiatos temporais* na narração, o que evita o perigo de uma perspectiva homogénea de análise de dados.

Se, por conseguinte, quiséssemos aludir às vantagens e desvantagens da utilização de diários na investigação, teríamos que concluir que o diário “é um *instrumento imperfeito* para o estudo do

pensamento humano. Mas o mesmo pode dizer-se de qualquer outro instrumento desenhado para provar e projectar os reflexos das complexidades da mente” (Yinger and Clark, 1988: 194). Contudo, e apoiando-se na sua experiência com o uso do diário escrito como instrumento de investigação, aqueles AA. (*ibidem*) vêem-no como “um instrumento *benigno, criador e económico* para registar as descrições e pontos de vista internos dos professores sobre a sua planificação e ensino”. Por sua vez, parece ser pequeno o perigo de erros investigacionais sérios, como resultado do uso das anotações do diário, comparado com a grande promessa de aprender mais sobre a psicologia do ensino, desde o ponto de vista do professor (*ibidem*). Desta forma, poder-se-ão atribuir à *investigação autocrítica* dos autores de diários algumas *características*, que, partindo da análise de M. L. Holly (1992: 104-108), resumizamos na seguinte sequência:

- *desconforto*, pois o escrever “conserva pedaços de vida”, exigindo a “provação de se tornar autêntico” e a desistência de “modos confortáveis de conceptualização”;
- *distanciamento* entre dois tipos de investigar a experiência humana: ou explorando o seu significado segundo perspectivas pessoais e biográficas, ou recuar até à experiência quotidiana e olhá-la a partir de contextos mais latos e menos pessoais;
- *transformação de perspectivas*, testemunhando-se que “as transformações são, muitas vezes, provocadas por acontecimentos marcantes (dilemas desorientadores)”, em que os professores incidem nas suas narrativas;
- *atenção focalizada*, podendo verificar-se que “no ensino do dia-a-dia, muitos acontecimentos e circunstâncias se perfilam, influenciam e atraem a atenção. (...) A maior parte dos professores que escrevem diários têm algumas dificuldades quando começam a escrever porque...não vêem quaisquer enredos ou algo de muito especial relativamente ao que fazem na sala de aula”;
- *Voz*, que se torna *visível* para quem interpreta a sua vida através da escrita autobiográfica, escrita esta que proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, que propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, “em ordem a interpretar e a criar o que as escolas podiam ser”.

Tal caracterização da investigação autocrítica própria dos diários, leva-nos a uma outra questão, que coincide com a *projecção dos efeitos da escrita do diário sobre a melhoria pessoal e profissional dos seus autores*, no nosso caso, dos professores.

2.2.3 · Impacto sobre a melhoria pessoal-profissional dos professores

Primeiramente, quando um professor se “retrata” na escrita de um diário, este reveste-se de uma *função terapêutico-catártica*, ao mesmo tempo que deixa emergir uma diversidade de *problemas*, como: o *isolamento* do professor, nas suas dimensões física, temporal, psicológica, social, intelectual e auto-isolamento; a *auto-imagem*, derivada, em parte, das interações que os professores têm com os outros, e em que, por vezes, se vêm *desgostosamente* compelidos “a encarar-se a si mesmos” sob ameaçadoras circunstâncias; a *discrepância* entre papéis, responsabilidades, poder de controle e apoio (Holly and McLoughlin, 1989: 276-279). Quando os professores escrevem diários, está provado, segundo as investigações de M. L. Holly (1992: 88), que “passam da incidência em *preocupações sobre o ensino* (primeiramente sobre problemas do aluno e/ou sobre problemas técnicos) ao *questionamento de si próprios* e dos *contextos* em que ensinam. Em outras palavras, os professores, em geral, passaram de uma *posição protectora* a uma *posição exploratória* em relação à investigação sobre o seu processo de ensino”. O professor desenvolve-se, pois, desde *fora* para *dentro* de si mesmo, desde o envolvente para a sua pessoa, enquanto utiliza o diário como expressão das suas preocupações pessoais e profissionais.

Depois de estudar e apresentar três *casos* de “diários”, M. L. Holly (*idem*: 91-100) desenvolve a sua concepção de diário (auto)biográfico, ao mesmo tempo que lhe assinala algumas funções, relativamente àqueles que o elaboram:

Os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita de diários biográficos constitui-se em ‘escrita sobre a vida’ (bios - vida, graphia - escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia). Uma das diferenças entre a teorização normal, ou quotidiana, do professor e a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e reflectir sobre o que se escolhe para ser contado.

(Holly, M. L., *idem*: 101)

Com esta apreciação do diário, quer na sua dimensão conceptual, quer na funcional, quase poderemos dizer que os professores que elaboram diários se tornam notoriamente mais *reflexivos* e

autocríticos que aqueles que o não fazem. De resto, e a comprová-lo, a utilização investigacional de diários levada a efeito por **Ch. Palmer** (1992: 234), com a finalidade de efectuar *auto-avaliação* e *avaliação de programas de formação contínua*, revela que os 24 professores “diaristas”, através do registo escrito das suas experiências, “puderam ver como respondem a diferentes tipos de eventos na sala de aulas, em diferentes ocasiões, e *emprender então uma melhor perspectiva dos processos de aprendizagem e ensino*”. Efectivamente, o escrever diários, acrescenta o A., pode *forçar* o professor em formação a *realçar a experiência da sala de aulas* e a *analisar o seu significado*. Aliás, no fundo, o que se pretende explorar através dos diários é, estritamente, na opinião de **Zabalza** (1991: 90), “o que nele figura como *expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal a partir da qual a enfrenta*”.

Para este A., concebe-se o diário como um “documento de *expressão e elaboração* do pensamento dos professores”, porque, através dele, o professor *expõe, explica e interpreta* a sua acção diária na aula ou fora dela” (*ibidem*). Evidentemente que o diário é um recurso *penoso*, pelo que implica de continuidade no *esforço narrativo*, pelo que supõe de *constância* e *ascese* ao ter que pôr-se a escrever após um dia de trabalho nas aulas, por vezes esgotador, pelo próprio *esforço linguístico* de reconstruir verbalmente episódios densos de vida (**Zabalza, M. A., idem**: 91). Todavia, logo que os professores se integram na dinâmica do diário, observa o mesmo Autor (*ibidem*), encontram-lhe, geralmente, *muito sentido* e uma *grande utilidade* para si mesmos (o professor utiliza-o como algo *seu e para si*), ultrapassando de longe os propósitos iniciais do investigador. Efectivamente, um dos grandes objectivos do diário é “promover a construção do *self* e reconhecê-lo como uma possível comunidade ou confederação onde o *self pessoal* complementa o *self profissional*, isto é, onde as exigências do ‘eu próprio’ e do ‘professor que sou’ podem ser reconciliadas” (**Diamond, P.** 1991: 96).

Para concluirmos a ideia que vimos expondo, centrada no impacto dos diários sobre a melhoria pessoal-profissional dos professores, gostaríamos de referir o testemunho de **Ch. Palmer** (1992: 250) sobre os resultados, aliás atestadores da validade deste documento, evidenciados por 31 utilizadores, no referente à análise do seu *desenvolvimento pessoal*. Assim, na opinião daqueles, *primeiro*, o diário mostrou proporcionar um *recurso pedagógico eficiente*; *segundo*, o diário pode ser um *instrumento válido de avaliação*; *terceiro*, e talvez de maior importância, a estrutura formal do diário provou ser *flexível e adaptável, capaz de servir* para uma série de *fins complementares* na formação e desenvolvimento dos professores.

Uma pergunta nos surge após as reflexões desenvolvidas à volta do conceito de diário, seus contributos investigacionais e seu impacto na melhoria docente: é a sua aplicabilidade sujeita ou não a alguma imposição de natureza deontológica, no que ao investigador respeita?

2.2.4 · Precauções metodológicas e dimensão ética

O problema das *precauções metodológicas* no trabalho com diários é analisado com uma certa extensão por **M. A. Zabalza**, o que pode ser indiciador da sua pertinência e importância, vindo a análise de quem vem, isto é, de um investigador familiarizado com este documento.

Normalmente, são tidas em conta, por parte do investigador, *precauções técnicas* e *precauções de contextualização pragmática*, que, na sequência do Autor citado (1991: 96-101), procuraremos sintetizar.

Assim, quanto ao *primeiro tipo*, aquelas referem-se, sobretudo, à *validade* dos diários, que, por um lado, se centra no problema da *representatividade* (não amostral, mas significativa) das unidades textuais recolhidas no diário e, por outro, na incidência da *reactividade* no processo de elaboração do diário. É igualmente importante o problema da *fiabilidade* e *constância* dos dados e suas análises.

No respeitante ao problema da *validade*, representa esta uma condição básica em dois sentidos: - quanto ao *nível de naturalidade vs artificiosidade* das operações e conteúdos implicados na elaboração do diário e seu conteúdo; - quanto à dimensão de *reactividade*, em que se procurará que os professores escrevam os diários para trabalhar sobre eles como material de investigação ou de desenvolvimento pessoal, mas sob a implícita pretensão de que devem escrevê-los *como se ninguém fosse a lê-los*.

Relativamente ao *segundo tipo*, precauções de *contextualização pragmática*, são definidas segundo três parâmetros:

- o tipo de *solicitude* ou pedido a que responde o diário;
- desde que *percepção de si mesmo e do investigador* o diário é elaborado pelo professor;
- como se resolve o *problema da privacidade-publicidade* relativa aos conteúdos do diário.

No que se refere à *solicitude*, pode situar-se o diário em contextos muito diversos: actividade inserida num processo de investigação, uma iniciativa do próprio professor, uma actividade indicada num processo formativo, etc.

Quanto à dimensão *perceptivo-relacional* com o investigador, há que situar o diário, teoricamente, no marco do interaccionismo simbólico e da pragmática comunicacional. No diário há sempre um jogo relacional em curso, uma negociação de expectativas: primeiro, entre o autor e a sua obra, e depois entre o autor e o destino real ou percebido do seu produto.

Sobre a dialéctica *privacidade-publicidade* dos conteúdos do diário, trata-se de conceptualizar o diário não como um documento *privado* mas como um documento *pessoal* (à semelhança de uma entrevista, observação, etc.) e, além disso, oferecer as garantias

suficientes para saber, em cada caso, que tipo de dados se oferecem como “excluídos de registo” e que dados constituem o “corpo público” do documento. Isto levanta uma outra questão importante na utilização do diário: o *problema ético da divulgação de dados*. No fundo, a análise do diário é sempre uma *análise negociada*, sendo o autor (o professor) sempre o *dono* do seu pensamento escrito e este *não utilizável*, salvo em contextos de investigação, mas *sempre anónimo*.

A corroborar esta última exigência, está a posição de **Bogdan e Biklen** (1992: 133), segundo a qual devemos considerar que, se a intimidade dos diários os torna documentos tão apreciáveis, é também essa intimidade que os oculta das mãos de estranhos, pelo que deveremos *solicitá-los com o máximo de cuidado e garantias de sigilo*.

Um outro tipo de precauções a ter em conta, como também fica manifesto pela investigação de **Zabalza** (1991: 101-104), coincide com a importância que, para investigador e autor, merecem as “instruções” relativas à temática e à periodicidade do diário. Como atrás referimos (ver *b - redacção e contributos investigacionais*), comentando a investigação de **Yinger e Clark** (1988), a natureza e as características do estudo determinam o tipo de “instruções” e mesmo periodicidade a apontar aos autores de diários. Por exemplo, no caso do Autor de *Los Diarios de Clase*, estabeleceu-se uma “*consigna*” (ordem ou instruções) totalmente aberta, para que os professores assumissem a tarefa de fazer o diário de uma forma pessoal, para que cada um reflectisse a sua própria perspectiva de ensino, que reza assim: - “*Tratai de recolher no diário o que vos pareça importante do que se passa nas vossas aulas*” (**M. A. Zabalza**: 1991: 104). Mas, como referimos, um outro tipo de *instruções* pode ser ditado pelas exigências, quer endógenas, quer exógenas da investigação.

As orientações relativas à *periodicidade* do diário são também objecto das precauções do investigador. Ainda como exemplificação, o diário que os 6 professores do estudo de **Zabalza** realizaram seria, por acordo, elaborado “*dois dias por semana, procurando que os dias fossem variando de uma semana para outra*”, e isto ao longo de, no mínimo, quatro meses e no máximo um ano lectivo (*ibidem*).

Talvez pudéssemos perguntar se estas *limitações* não afectarão a *estrutura e conteúdo* do diário, ao que deve responder-se, ainda na perspectiva daquele A. (*idem*: 104), que tal problema não se levanta quando *a narração se mantém durante um tempo suficientemente longo*, como foi o seu caso.

Das considerações expostas resulta que, no processo de elaboração de diários, não podem descurar-se alguns tipos de precauções, sejam de ordem técnica, sejam de ordem ético-pragmática, evitando, assim, que autor e investigador empreendam esforços dessintonizados não só no que respeita aos requisitos formais e materiais do diário, como também no que se refere à gestão temporal

e conceptual do projecto de investigação.

Coloca-se-nos também o problema de sabermos se, através do diário é possível detectar os *dilemas* subjacentes ao pensamento e actuação dos professores. Poderá o diário constituir um suporte metodológico para o estudo de tais dilemas?

2.2.5 · O diário como metodologia de estudo de dilemas dos professores

Refere **A. P. Caetano** que “considerando os dilemas como conflitos cognitivos e práticos vividos em situação profissional, todos os estudos [sobre os mesmos] usam uma metodologia de estudo qualitativa, não laboratorial, descritiva e inferencial, situando-se o foco de análise nas relações pensamento-acção” (1992: 103).

Admitem-se, contudo, diferenças significativas entre os ‘designs’ investigativos utilizados por distintos estudos, embora, globalmente falando, todos utilizem o *estudo de caso*, tratado segundo distintas *metodologias*. Assim, por ex., **Lampert** (1986), utiliza, para estudo de dilemas, *diários* de professores (um reduzido número - 7), complementados com discussões, entrevistas colectivas e observações. Já para **Ben-Peretz e Kremer-Ayon** (1986; 1990) o estudo de dilemas é, metodologicamente, centrado sobre *relatos retrospectivos*, com base em entrevistas abertas (com 6 a 10 sujeitos), em que se pedia, ou a directores de centros escolares ou a professores em diferentes fases de carreira, que se centrassem sobre os seus dilemas profissionais.

Do nosso ponto de vista, merece uma atenção especial o trabalho de **Zabalza** (1991). O *diário* como metodologia de estudo de dilemas é realçado pela obra do A. - *Los Diarios de Clase* -, cujo pragmatismo e valor referencial, ao nível da teoria e, sobretudo, da execução, são relevantes para qualquer trabalho desta natureza. Através do estudo de 6 professores, os *diários de aula*, posteriormente complementados por entrevistas, pareceram ao A. fundamentais para investigar os *dilemas* dos professores, precisamente porque, na actuação real dos professores, os princípios a que estes obedecem constituem constructos dilemáticos, que “*têm que resolver no contexto imediato do aqui-agora*” (1991: 57). A esta auto-imposição psicologicamente *constrangente* e pedagogicamente *reduzida* se referirá **M. L. Holly** (1992: 90), quando constata que os professores “nos seus *diários* ilustram as *tensões* entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas, e as responsabilidades sentidas e deduzidas em relação ao conteúdo do ensino dentro de constrangimentos de tempo; entre o seu sentido pessoal, humano, filosófico e psicológico do que significa ensinar, em ordem a facilitar o pensamento crítico, a relação cívica, o desempenho criativo e as representações mais tecnológicas e instrumentais do ensino: eficiência, treino e transmissão de conhecimentos”.

Referindo-se à utilização da metodologia “diários”, **M. A. Zabalza** (1991: 14) informa-nos de que, internacionalmente, salvo raras exceções (e cita Yinger e Clark -1981, 1985 e Enright -1981), “não é fácil encontrar referência a trabalhos realizados nesta linha”, ou seja, voltados para um estudo directo sobre a dinâmica instrutiva dos professores. Todavia, acrescenta aquele A. (*ibidem*) que todos os manuais de investigação qualitativa fazem alusão aos diários e à sua importância na compreensão da “vida real” das situações ou personagens estudadas, querendo com isso assinalar que o facto de a produção ser escassa nada tem a ver com uma queda de interesse ou importância metodológica. Pelo contrário, e à semelhança do que se passa com as *histórias de vida*, para além de constituírem uma linha de trabalho moderna, com notável suporte teórico e indubitável interesse no campo das Ciências Sociais, a *juventude* dos diários traz à investigação uma componente *dialéctica e ambivalente*. Dialéctica e ambivalente, porque, por um lado, permitem um movimento, com certa flexibilidade, no âmbito dos conceitos e das técnicas, mas, por outro, tornam-se mais vulneráveis e exigem uma justificação dos diversos passos que se vão dando e das decisões que se vão adoptando no seu desenvolvimento.

Comentando, especialmente, o pensamento de Lampert, **Zabalza** (*idem*: 77) reconhece que o dilema: **a)** é visto como operativo e prático, possibilitando a compreensão do posicionamento de cada professor face à dinâmica de qualquer aula; **b)** é considerado, apesar da sua natureza prática, como viabilizador da natureza reflexiva e crítica ao ser encarado pelo professor, e, mesmo sendo “único” (“uniqueness”), é permissivo de uma resolução com base nos conhecimentos e experiência daquele; **c)** é, *metodologicamente falando*, estudado através de entrevistas e *diários*.

Em conformidade com **c)**, na sua metodologia de análise do texto de diários (*idem*: 107-109), depois de uma *primeira* leitura exploratória, facilitadora de familiarização e preventiva de uma “tipificação prematura”, **Zabalza** procederá a uma *segunda* leitura de anotações e selecção de afirmações e dados relevantes, delimitação de “espaços mais do que categorias”. Para estruturar esta 2ª fase do estudo, servir-se-á dos 3 “campos” propostos por Elliot (1984) para observar-analisar as aulas (narradas no diário): -1) os *patterns* idiossincráticos da aula (caracterização descritiva da dinâmica geral, rotinas, desenvolvimento das actividades, redundâncias, regras, etc.); -2) os *dilemas* que o professor se coloca (de forma explícita ou inferidos de outros comentários sobre o desenrolar da aula, constituindo o foco principal de atenção, à volta dos quais o diário joga um importante papel no processo de reflexão compartilhada entre professor-investigador); -3) as *tarefas* que se realizam na aula (umas vezes descritas muito esquematicamente, outras, mais amplamente: as instruções dadas, materiais, sequenciação, organização e diferença das tarefas, etc.).

Por outro lado, em função do “estilo pessoal” dos diaristas, **Zabalza** considera, embora não excluentes entre si, três tipos de

diários: o *diário como organizador estrutural da aula*, o *diário como descrição de tarefas*, o *diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores* (*idem*: 110-111), mas, em qualquer dos casos, o seu modelo de comentário-análise obedecerá sempre à seguinte sistematização: *caracterização geral do diário* (da turma/ aula e ensino que descreve), levantamento de *dilemas* e detecção da *estrutura de tarefas* (*idem*: 113). Mas não deixará o A. de salientar a metodologia do estudo de dilemas através do diário, alertando para uma multiplicidade de quadros esquemáticos que expressam, por um lado, a *posição do dilema no diário*, recolhendo textos do diarista que situam o pensamento do professor à volta da questão bipolar ou conflitiva que o dilema reflecte, e, por outro, *como ele resolveu cognitivamente e na prática esse dilema* (*idem* : 165).

Digamos que pautaremos o nosso trabalho, no que respeita ao *estudo de dilemas* das Alunas-professoras e Professoras principiantes através de diários, segundo os passos fundamentais do *design* metodológico de **Zabalza**, facto que nos levou a destacá-lo nas considerações precedentes.

3 · Dilemas do professor principiante

Debruçar-nos-emos, sucessivamente, sobre a *noção*, *tipologia* numa dimensão pedagógica e *etiologia/resolução* de dilemas dos professores.

3.1 · Diferentes conceitos e perspectivas

Depois de justificar o ambiente propício ao aparecimento de dilemas, numa etapa de iniciação docente, através do corte entre o ideal da formação inicial e o real da vida na escola, bem como pela ambiguidade do papel desempenhado pela escola numa sociedade em mudança e pela multiplicidade de papéis confiados aos professores, certa literatura especializada fornece-nos algumas definições de dilema:

- “*um diálogo (monólogo?) interior com o fim de se tomar uma decisão entre duas ou mais alternativas*” (Ben-Peretz and Kremer-Ayon, 1990: 32);
- “*uma escolha entre duas ou mais tomadas de decisão, em que, de todos os lados, há obstáculos que tornam difícil saber qual a melhor opção*” (Berlak and Berlak, 1981: 136);
- “*uma situação que entra em conflito com as formas de pensar do professor por estas não estarem em consonância*”

com as necessidades momentâneas” (Perkins - 1985, cit. por Ben-Peretz and Kremer-Ayon, 1990: 32).

No âmbito da sua investigação, A. P. Caetano (1992: 127) delimitará o conceito de dilemas como “as vivências subjectivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou de valoração) divergentes entre si”. De uma forma mais sintética, a A. dirá que “o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os pólos em conflito” (*idem*: 128).

Porém, como detectar ou conhecer os dilemas dos professores? No seu estudo sobre esta temática, A. P. Caetano distingue três tipos de *perspectivas* concorrentes para esse conhecimento: a filosófica, a psicológica e a pedagógica.

Na *perspectiva filosófica*, e, concretamente, no campo da filosofia analítica, considera a A., fundamentalmente, as questões que se prendem com a natureza dos dilemas, com a legitimidade ou não de falar em dilemas morais (*idem*: 79-85), aquelas questões que se ligam à resolução ou não dos mesmos (*idem*: 86-89). Não é, todavia, o campo da normatividade ética, procurado por um conhecimento especulativo-filosófico, o que mais preocupa A. P. Caetano, mas antes um *conhecimento científico* do fenómeno, exigente de realismo e objectividade (*idem*: 89).

Numa *perspectiva psicológica*, constata a A. (*idem*: 90) que os vários estudiosos e correntes, que se debruçaram sobre os dilemas morais, o têm feito segundo uma perspectiva desenvolvimentista, partindo ora da análise de “dilemas artificiais apresentados aos sujeitos”⁴¹, ora de “dilemas reais vividos pelos sujeitos no seu quotidiano, actual ou rememorado”⁴².

Numa *perspectiva pedagógica*, pode estimar-se a falta de “voz” e da intencionalidade comunicativa dos professores para o conhecimento do ensino, bem como um “*escasso* número de estudos centrados sobre os dilemas profissionais vividos pelos professores” (*idem*: 95)⁴³, inscrevendo-se, quase todos no quadro conceptual do “pensamento do professor”. Numa dimensão metodológica, estes trabalhos, atestarão a A. (*idem*: 97), têm-se identificado com as abordagens qualitativas de investigação.

Como o nosso trabalho privilegiará a dimensão pedagógica dos dilemas, iremos sobretudo incidir na sua análise conceptual, destacando alguns estudos realizados nesta área ou com referências a ela.

3.2 · Tipos de dilemas numa perspectiva pedagógica

A *noção* de dilema, nesta dimensão pedagógica, merecer-nos-á, em primeiro lugar, um olhar sobre várias opiniões em relação à mesma emitidas.

Assim, posicionando-se nas *perspectivas pedagógicas* sobre dilemas, **A. P. Caetano** (1992: 98-99) opina que “todas as definições que se enquadram na perspectiva do ‘pensamento do professor’ consideram os dilemas como conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos no dia-a-dia particular e concreto do desempenho profissional, em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas, sentindo-se impelido a tomar decisões que aliviem a tensão emocional sentida”. Contudo, reconhecerá a A., não há uniformidade de opiniões no que respeita à consideração de situações dilemáticas, o que tem provocado distintas noções de dilemas⁴⁴.

Refira-se, por exemplo, com especial realce, a posição de **Zabalza** (1991: 61), para quem, se quisermos esboçar uma breve descrição do *conceito* de dilema, será preciso, primeiramente, referir-lo “*a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento da sua actividade profissional*”.

Concretizando o conceito, é um dilema, por exemplo, “como compaginar as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas dos nossos alunos” ou “como desenvolver a avaliação de uma aluna concreta a quem não queremos deixar uma impressão negativa dos seus resultados” (**Zabalza, ibidem**). Apercebemo-nos, no dia-a-dia da prática docente, que “em cada uma dessas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tem que optar, e de facto fá-lo, por um sentido ou por outro (em direcção a um ou a outro dos pólos do dilema)” e, através da leitura dos diários dos professores, vamos “vendo com clareza umas vezes, entre linhas, outras, quais são os dilemas que mais preocupam esse professor, em torno de que situações dilemáticas da acção instrutiva desvolve o seu processamento da informação e tomada de decisões” (**Zabalza, M. A., 1991: 61**).

Dilemas, situações bipolares ou tensões, seja qual for a terminologia, implicam a integração de dois *aspectos* especialmente importantes no que se refere à análise qualitativa da *actuação* dos professores, conforme opina o A.:

a) *os dilemas são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialécticas e/ou conflitivas que se produzem nas situações didácticas) e próximos da realidade: referem-se não a grandes esquemas conceptuais, mas a actuações concretas referidas a situações problemáticas no desenvolvimento da aula;*

b) *cortam um pouco a ideia da linearidade da conexão pensamento-acção. Nos dilemas, o pensamento-desejo pode ser claro sem que a acção o seja (se é claro que os sujeitos mais necessitados precisam maior dedicação por parte do professor, é, porém, menos claro que possa dedicar-se-lhes uma parte importante da aula ou organizar à sua volta as actividades normais diárias).*
(1991: 62)

Se, porém, procurarmos a raiz destas duas componentes conceptuais do dilema, teremos que admitir que as mesmas se enquadram em, e pressupõem, alguns *postulados*, amplamente aceites, de resto, no âmbito do estudo do pensamento dos professores (**Zabalza**, *idem*: 62-66):

1. O dilema reflecte bem a imediatez e ilogicidade da situação “aula” e da particular dificuldade de estabelecer padrões de actuação didáctica comuns a todos os professores: o facto de estar “em aula” dota o professor de uma perspectiva própria em relação à situação, distinta daquela que têm os que a vêem de fora;
2. a gestão prática da aula é uma tarefa essencialmente problemática, onde se jogam possibilidades de acção alternativas ou mesmo contrapostas, e a sua dinâmica evolui, frequentemente, em termos de afrontamento de “espaços problemáticos”;
3. o “problemático” como componente básica da gestão do ensino estabelece uma ligação entre o trabalho dos professores e a perspectiva prática dos profissionais em geral, a cujo espaço de actuação são familiares a “complexidade”, “incerteza”, “instabilidade”, “singularidade” e “conflito de valores”;
4. o ensino como gestão profissional de espaços problemáticos situa-nos na ideia central do paradigma *-o professor é um profissional racional*, um prático que põe o seu conhecimento em acção sobre situações concretas de ensino, e este, por sua vez, considerado actividade exploratória em que se conjugam o desejável com o possível e conveniente de cada situação.

Finalmente, se tivermos em conta, a nível da *análise* de dilemas, 1 - a especificidade da actuação do professor, 2 - a problematicidade da gestão prática da aula, 3 - o enquadramento do trabalho complexo do professor numa dimensão profissional geral igualmente perturbada e 4 - o professor como profissional reflexivo, conciliador do ideal e do real, então reunimos as condições para uma delimitação dos *atributos* base que afectam qualquer dilema. Preocupado com tal delimitação, **Zabalza** (*idem*: 66-77) faz uma análise de diversas investigações baseadas no “estudo de dilemas”⁴⁵, comprovando que é característica essencial do dilema “ser um conflito entre opções práticas e entre crenças do que é necessário fazer em cada situação”.

Para **Elliot** (1985: 240), dilema pode ser definido como “essa situação que parece requerer dois tipos de alternativas de acção igualmente desejáveis, mas mutuamente incompatíveis. Sua igual desejabilidade provém da percepção de que cada uma das alternativas pode satisfazer certas exigências éticas da situação e sua incompatibilidade da percepção de que cada uma das tais exigências pode ser alcançada apenas se se deixa de lado a oposta”.

Na óptica de **Wagner** (1984, cit. por **A. P. Caetano**, 1992: 102), o dilema estaria ligado à ocorrência de “knots” (pensamentos em círculo), “quando os professores fazem um reconhecimento consciente das violações percebidas ou antecipadas a imperativos internos, gerando uma discrepância entre o real e o ideal”.

Se procurarmos, agora, sistematizar ou agrupar os diferentes *tipos* de dilemas, com possível ocorrência numa dimensão pedagógica, verificamos que esse agrupamento difere segundo os distintos investigadores. Assim, por ex., para **Berlak and Berlak** (1981: 135-144) poderão considerar-se 16 dilemas, agrupados em 3 categorias: *dilemas de controlo, dilemas curriculares, dilemas sociais*⁴⁶, enquanto para **Ben-Peretz and Kremer-Ayon** (1986: 120-130; 1990: 31-40) os *dilemas* dos professores (noviços, veteranos ou mesmo directores) se podem enquadrar segundo 4 *contextos* de que construímos o **Quadro-síntese I**

Quadro-síntese I: *Contextos e tipos de dilemas*

Contexto de dilemas	Tipo de dilemas
Transição (passagem para a vida profissional ou pouca experiência profissional dos professores)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos adquiridos na formação vs realidade. • Necessidade de um estilo autónomo vs necessidade de pertença ao grupo de professores. • Ser um bom profissional vs ter boas relações com os colegas. • Envolver-se mais na vida da escola vs ser menos activo.
Planificação e currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Um dilema principal - autonomia vs fidelidade ao currículo externo. • Um dilema secundário - cobrir em extensão vs trabalhar em profundidade.
Gestão da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Surgem dilemas de natureza ética: como punir os alunos, como corrigir um sistema de denúncias entre alunos para manter o controle...
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Surgem, fundamentalmente, “gaps” relacionais e éticos entre a ideologia do professor (por vezes radicada numa sub-cultura própria) e a realidade institucional-escolar em que se insere (com cultura e ideologia diferentes, originando-se dilemas.

Fonte: **Ben-Peretz and Kremer-Ayon** (1986; 1990).

M. C. Silva (1994: 40-41), situando-se nos dilemas dos professores principiantes (1-4 anos de docência) e reflectindo sobre o estudo de Ben-Peretz e Kremer-Ayon (1990), acabará por reduzir os quatro *contextos* supra-identificados a dois, de carácter abrangente: *Transição de aluno a professor*, com 5 *Áreas* de dilemas (*identidade profissional, *competência profissional, *aceitação no grupo, *relações interpessoais, *estatuto profissional) e *Planificação do ensino e gestão da aula*, com 3 *Áreas* (*Autonomia/dependência na gestão dos programas, *Planificação, *Aplicação de castigos).

Partindo para uma proposta pessoal de agrupamento dos dilemas dos professores, a mesma A. (*idem*: 40) estabelecerá três tipos “essenciais” dos mesmos:

- *Dilemas relacionados com o controlo do acto educativo* (procedentes da necessidade de escolha, por ex., entre estratégias de ensino-aprendizagem centradas no professor ou centradas no aluno, entre normas de funcionamento da aula escolhidas pelo professor, sugeridas pelos alunos ou ditadas do exterior);
- *Dilemas emergentes da gestão curricular* (exs: decidir entre o aproveitamento do conhecimento experiencial do aluno e a imposição da cultura escolar, entre uma selecção de conteúdos preceituada ou baseada no desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos, etc..);
- *Dilemas sócio-culturais* (originados do confronto entre as várias culturas dos intervenientes no acto educativo ou do corte entre gerações diferentes de professores).

Centrado, especificamente, sobre os dilemas dos supervisores de formação de professores, o trabalho de **L. Kremer-Ayon** (1987: 152-159) classificará os dilemas em quatro grandes grupos: *dilemas curriculares* (42% de unidades de análise), *dilemas ao nível do feedback* (25%), *dilemas ao nível da relação teoria-prática* (principais questões em torno do “conhecimento pessoal vs conhecimento público”) e *dilemas ao nível dos valores pessoais* (os menos frequentes - 10%).

Porém, devido ao carácter de conjugação de vários “designs” de agrupamento de dilemas, referidos por diversos estudos, que pormenorizadamente analisa, a tipificação de **Zabalza** (1991: 165-187) impõe-nos uma relativa explicitação.

Efectivamente, com a finalidade de esclarecer os dilemas dos professores e reflectir de que maneira os enfrentam e elaboram mentalmente, destaca **Zabalza**, de entre os diários de 6 professores, o de um professor que trabalhava no pré-escolar, aquando da escrita do seu diário, passando, posteriormente, a leccionar no 2º de EGB (Ensino Geral Básico). Juntamente com este professor, trabalha o A. a estrutura dos dilemas, desenvolvendo a este respeito uma série de quadros elucidativos com dados do diário, que, dada a sua extensão, omitiremos. Deixaremos, contudo, apontados os *quatro tipos* de dilema, e sua caracterização global, que, basicamente, o A. detectou:

1. O dilema *relacional-disciplinar* (*Afectividade vs Ordem*) em que se joga a ambivalência entre as posições de afectividade e relação cordial com as crianças e a exigência de manutenção da ordem para viabilizar um trabalho do grupo sem interferências. No fundo, este dilema reflecte um conflito, posicionado em torno de uma dicotomia básica: o maior gosto do professor é estar com as crianças num plano afectivo, condescendente e em contacto pessoal individualizado carregado de disponibilidade mútua, mas isto acaba por trazer consigo um maior esgotamento pessoal e uma certa confusão nas condições de trabalho. Geralmente, este dilema é resolvido pelo professor através da reconceptualização de um dos pólos, no caso, o pólo da ordem, que se assumirá como prevalente.
2. O dilema *organizativo* (*Atenção individual vs grupal*), em que se confronta a atenção especial a algumas crianças mais necessitadas e a atenção ao grupo geral da turma. O sentido geral deste dilema poderia situar-se no facto de que parte das crianças da turma precisam de uma atenção individualizada, mas torna-se quase impossível dedicar-lha, porque o resto do grupo se ressentiria notavelmente e, por outro lado, o professor não dispõe de meios para atender aos necessitados e simultaneamente manter ocupados os restantes. A possibilidade de resolver este dilema residiria numa dupla condição, a saber: deixar o grande grupo trabalhando a sós e dispôr de toda uma bateria de recursos didácticos, quer para o grande grupo das crianças, quer para os “individualizados”. Por tal motivo, este dilema só se pode enfrentar parcialmente .
3. O dilema da *competência própria* (*Necessidade de um desenvolvimento profissional permanente*), em que o professor reconhece que deve saber muito mais a nível teórico e de técnicas concretas de trabalho com crianças. Através deste dilema, o professor manifesta uma tensão pessoal permanente para o aperfeiçoamento profissional, habitual em professores principiantes, “inexperientes”. Pode dizer-se que este dilema é “inalcançável”, não tem fim, e a única forma de o enfrentar e resolver residirá no próprio esforço do professor em aproveitar as oportunidades de desenvolvimento profissional que o seu meio lhe oferece (cursos de especialização, carreiras universitárias, enquadramento em equipas de investigação, etc.). Tratar-se-á de um processo que cada pessoa enfrenta segundo uma forma peculiar.
4. O dilema *curricular* (*Clareza vs indefinição curricular*), em que se expressa uma constante dissonância profissional, pois capta a própria ambiguidade do trabalho educativo, daquele professor concreto, no nível pré-escolar: um nível em função de níveis seguintes ou um nível com autonomia para um desenvolvimento expressivo das crianças?

Com frequência o professor “dicotomiza” o dilema em duas vertentes: a vertente *relacional* e a vertente *conteúdos curriculares*. Porém, enquanto esta se vai resolvendo à medida que o Programa oficial concretiza as suas expectativas nas aprendizagens “necessárias” num determinado nível, aquela continua a manter-se como um aspecto dilemático seja qual for o nível de docência. Esta vertente da relação, à semelhança do que se passa no dilema 1. (*relacional-disciplinar*), só poderá enfrentar-se desde uma perspectiva de racionalização do inter-relacionamento, do saber actuar sem uma autoimplicação excessiva nas situações emotivas, etc., pois o modo como nos relacionamos depende muito do que fomos e somos e do que evoluímos a nível pessoal.

Depois deste percurso analítico sobre vários *designs* de agrupamento de dilemas, numa dimensão pedagógica, gostaríamos de apontar, ainda na óptica de **Zabalza** (1991: 187), que os dilemas dos professores constituem um ponto de encontro entre o saber e o fazer docente, entre a experiência pessoal e a experiência profissional. E, por sua vez, a semântica dos dilemas centrar-se-á não só em questões de natureza didáctica (como proceder em tal situação de ensino?), mas também em questões relacionadas com a execução dos conteúdos disciplinares específicos, dado que os conteúdos, constituem, dentro dos dilemas, um importante núcleo de confluência entre o saber e a prática dos professores.

Embora não esqueçamos o valor dos diferentes modelos de estruturação, o nosso trabalho de análise de dilemas, a partir de diários, seguiu, em traços gerais, o *design* de **Zabalza**, facto que nos levou a explorá-lo mais detidamente, além de a sua apresentação ser bem mais pormenorizada do que a efectuada por autores suprarreferidos.

Balizando o estudo do Diário da professora principiante MS9, encontra-se a *tipologia de dilemas* por nós conseguida (**Cordeiro Alves, F.**, 1997: 834), no âmbito temporal de finalistas de um curso e docentes de primeiro ano, que apresenta a seguinte textura de agrupamento:

- **4** directamente relacionados com um **contexto de práticas de ensino:**

Dilema de auto-competência, Dilema de uma supervisão obrigatória, Dilema relacional-motivacional, Dilema preocupacional.

- **5** directamente relacionados com um **contexto do 1.º ano de ensino:**

Dilema sócio-profissional, Dilema de planeamento didáctico, Dilema de controlo metodológico-didáctico, Dilema de preferências sobre discentes, Dilema profissional-familiar.

- **6** comuns ao contexto de práticas de ensino e ao contexto

do 1.º ano de ensino:

Dilema de controlo da aprendizagem, Dilema de desempenho profissional, Dilema relacional, Dilema relacional-curricular, Dilema de empenhamento, Dilema de gestão curricular.

Mas interroguemo-nos, ainda, sobre as frequentes causas dos dilemas dos professores e sobre o modo como procuram resolvê-los.

3.3 · Etiologia e resolução de dilemas

Dado que a presente questão se encontra claramente vinculada aos contextos das duas questões anteriores, limitar-nos-emos, muito esquematicamente, a uma breve apresentação da mesma, basicamente na esteira dos trabalhos referenciados, bem como de recentes estudos do contexto português.

Debruçando-nos, pois, sobre várias investigações, detectamos como importantes *fatores* dos dilemas dos professores:

- o “gap” entre a *ideologia (ideais) do sujeito* em dilema e a *realidade envolvente* (Wagner, 1984; Ben-Peretz and Kremer-Ayon, 1990; Noguera, D., 1988; Lampert, M., 1985; Zabalza, 1991);
- o *pólo externo ao sujeito (professor)*, dada a existência de múltiplas obrigações do professor (Ben-Peretz and Kremer-Ayon, 1990);
- *as contradições no interior do próprio self* (conflitos interiores), possíveis de sistematizar em duas grandes categorias: *incompatibilidade e divergência* entre imperativos axiológicos (Wagner, 1984; Berlak and Berlak, 1981; Lampert, 1985).

Contudo, tais factores não actuariam de forma linear ou isolada na génese dos dilemas, mas estaria presente uma complexidade de varáveis, que àqueles se associam nessa tarefa, como: variáveis pessoais, variáveis de contexto, valores éticos, o self ideal, a história pessoal, as concepções epistemológicas do próprio sujeito (A. P. Caetano (1992: 118-119).

Isto levar-nos-á a pensar numa série de *eixos de análise de dados*, que L. Kremer-Ayon (1987: 154-158) destacou no sentido de identificar e caracterizar os traços dos sujeitos, e entre os quais se salientam: o *tom* do dilema (atitudes positivas ou negativas em relação à vivência de dilemas), o *estilo* de abordagem do dilema (cognitivo ou afectivo), o *nível conceptual* (+ abstracto ou + concreto) e a *intensidade* (vivência elevada ou baixa do dilema).

Como *resolver* ou *gerir*, então, os dilemas surgidos, mais ou menos matizados pela subjectividade do indivíduo? Reconhecendo que o problema da resolução de dilemas é apontado na literatura como um processo complexo, de dimensão cognitiva e afectiva, os modelos

de resolução sugeridos parecem privilegiar a linearidade e a lógica, o que, até certo ponto, contradiz a realidade vivencial e mesmo intuitiva dos processos utilizados pelos professores nos seus dilemas práticos.

Contudo, podemos sistematizar alguns tipos de *estratégias de resolução* daqueles, entre as quais caberá mencionar, os *processos intuitivos* utilizados pelos professores (**Lampert, M.**, 1986), mais para evitar conflitos adicionais, que propriamente para eliminar o conflito original, como:

- Estratégia de reorganização social;
- Estratégia de negociação;
- Reorganização social com negociação.

Trata-se, nestes *processos intuitivos* de resolução de dilemas, mais de processos concretos levados a cabo por professores concretos em situações concretas do que de caracterizações abstractas de algum tipo de estratégias de resolução.

Contudo, conjugando estas observações de **Lampert** com outros autores, poderemos prosseguir na sistematização de alguns tipos de estratégias detectadas. Temos assim:

- o *evitamento do conflito*, que poderá corresponder a uma supressão de emoções, a um desfazer de imperativos, na opinião de **Wagner** (1984);
- a *estratégia de reorganização social*, caracterizada, no fundo, como um processo deliberativo, um compromisso entre os pólos do conflito, sem que seja plenamente satisfeita uma reconceptualização da natureza da situação ou de um daqueles pólos (**Lampert, M.**, 1986; **Noguera, D.**, 1988; **Elliot, J.**, 1985; **Zabalza**, 1991);
- a *escolha entre uma das alternativas do conflito*, o que poderá representar uma solução provisória, sem que o dilema tenha sido verdadeiramente resolvido (**Elliot, J.**, 1985);
- a *estratégia de negociação*, em que a solução do dilema, escapando ao controle total do sujeito, resulta mais dos processos de interacção entre este e o contexto, processos fundamentalmente intuitivos, em que o professor é frequentemente ultrapassado pelas contingências (**Lampert, M.**, 1986; **Lyons**, 1990, cit. por **A. P. Caetano**, 1992: 123).

De forma semelhante opinam **Ben-Peretz** and **Kremer-Ayon** (1990: 33) ao admitirem que a *gestão* de dilemas, tarefa manifestamente difícil para um professor principiante, poderá realizar-se segundo *três fases*, dispostas segundo uma sequência linear⁴⁷:

1. *Reorganização do acto de ensinar*, exigindo uma alteração observável das estratégias seguidas;
2. *Negociação interior*, isto é, uma consciencialização da necessidade de mudança a nível das próprias crenças do professor;

3. *Combinação* entre a reorganização das estratégias e a transformação das crenças.

Entre nós, **M. C. Silva** (1994: 42) recomenda que os professores principiantes, para “aprenderem” a gerir os dilemas específicos da sua actividade profissional, sem que se convertam numa fonte de frustração, ansiedade ou desmotivação, têm que sentir a necessidade de elaborar e desenvolver, em consonância com a especificidade da comunidade escolar, o seu “próprio projecto de formação continuada”, viabilizador da sua abertura à mudança e do seu desenvolvimento pessoal-profissional.

Por outro lado, com base no que nos foi dado observar do grupo de Professoras principiantes, que estudamos, o crescimento em experiência e vivência profissionais, conseguido através de sucessivos e sentidos “choques”, representa uma estratégia a que frequentemente recorrem para gerir e procurar resolver os seus dilemas.

4 · Dilemas de MS9

4.1 · Quem é MS9?

Aluna da Turma de Finalistas, 1992/93, do *Curso de Professores do Ensino Básico - 2º Ciclo, Variante de Português-Francês*, da Escola Superior de Educação de Bragança, a quem, por imperativos sigilosos, atribuímos o código MS9. Nasce em França (Paris), vindo o seu agregado familiar estabelecer residência no distrito de Braga. No ano lectivo de 87/88, com uma média de classificação de *bom* no 12º ano, ingressa no ensino superior, tendo concluído o seu curso, em Junho de 1993, com uma elevada certificação.

Em 01 de Setembro de 1993 é colocada na sua primeira escola, distrito de Santarém, uma Escola C+S (2º e 3º Ciclos + Secundária), cuja população discente congrega 450 alunos, a par de uma população docente de 29 professores. Dá aulas no 5º e 6º anos do 2º Ciclo, no período da manhã e da tarde, desempenhando ainda as funções de *Directora* de uma Turma de 5º ano e de *Representante* do Grupo de Francês.

Se, em poucas palavras, quiséssemos caracterizar a postura de MS9 perante a vida profissional que inicia e a espera, nada melhor que as palavras de **J. A. Fidalgo Santamariña** (1988: 234-239) a propósito dos *factores estimulativos* da mudança de uma comunidade rural (concretamente, a comunidade de *Santiago de Trasmonte*, Lugo, Galiza). De facto, tais factores residiriam, comenta aquele amigo e

companheiro de Universidade, na aspiração à *auto-suficiência familiar*, na *competitividade interfamílias*, no *desejo de prestígio* das unidades familiares, no *desejo de vantagens económicas* e na *segurança social*. No fundo, MS9 deseja uma mudança vital, eivada da mesma aspiração da comunidade rural estudada por **Santamariña**: profissionalmente falando, vir a ser *auto-suficiente, competitiva, ganhadora de prestígio, merecedora de um salário e segurança social*. Se as duas últimas notas não são tão evidentes no diário de MS9, as três primeiras ressaltam à vista de qualquer leitor. Contudo, através de outros documentos (auto)biográficos seus, que tivemos de analisar e que aqui não utilizamos, também a preocupação salarial e a segurança social são óbvias.

Mas a grande nota que rege o encontro de MS9 com a realidade docente reside, patentemente, na vontade de todos os dias “ser melhor”, na dedicação invejável ao jovens alunos, seja numa dimensão lectiva, seja numa perspectiva extra-curricular. Talvez um marco de referências para qualquer professor(a) experiente!

4.2 · Metodologia utilizada para a análise de dilemas

O procedimento por nós utilizado no levantamento e interpretação de dilemas, a partir do diário de MS9, será substancialmente pautado, na sua operacionalização, pela metodologia apresentada por **M. A. Zabalza** (1991: 107 e segs), de cujo *design* demos acima uma visão global. Não obstante, refiramos aqui que, nas suas linhas gerais, os passos a ter em conta na *análise do texto* do diário em questão são basicamente orientados pelo seguinte processo:

- A. Uma *primeira* leitura exploratória, familiarizante e preventiva de uma tipificação prematura;
- B. uma *segunda* leitura, com anotações, selectiva de dados relevantes para uma delimitação de “espaços mais do que categorias”.

Com base nesta segunda leitura, surgirá um tratamento sistematizado do diário segundo *dois momentos*, reciprocamente significativos na medida em que se integram num todo *continuum*, tratamento, aliás, pautado pelas linhas metodológicas do A. antes referido:

- 1: *caracterização geral e sucinta do diário* (turma/aula e ensino que descreve: dinâmica geral, rotinas, actividades, regras, etc., isto é, os *padrões* idiossincráticos da aula). Em função do “*estilo pessoal*” da diarista, enquadraremos o seu diário segundo um dos *três tipos* a seguir designados, que, embora não excludentes entre si, poderão indicar uma *estrutura organizativa predominante*:
 - o diário como organizador estrutural da aula;
 - o diário como descrição de tarefas;

-o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores.

Estaremos, por outro lado, particularmente atentos ao tipo de *socialização* experienciada pela diarista e por nós inferida a partir das leituras dos seus relatos.

2: *levantamento* de dilemas, que implicará, gradativa e interactivamente, 3 fases:

a) - Definição da *situação bipolar*;

b) - Elaboração de *Quadros* esquemáticos que expressem a *posição e identificação do dilema no diário*, referindo passagens/página deste, que situem o pensamento da Colaborante à volta da situação bipolar ou conflitiva que caracteriza o dilema.

c) - *Gestão/resolução do dilema*, fase em que, *sob forma descritiva*, procuraremos averiguar *como a Colaborante enfrentou ou resolveu (ou tentou resolver) na prática esse dilema*. Lembremos que as *estratégias de resolução* adoptadas pela diarista e detectadas no seu discurso serão enquadradas segundo tipificações prévias, fundamentalmente aquelas que são sugeridas por **Lampert** (1986), **Noguera** (1988), **Elliot** (1985), **Ben-Peretz** e **Kremer-Ayon** (1990), bem como pelas orientações depreendidas da análise congénere elaborada por **Zabalza** (1991), em conformidade com o quadro teórico superiormente explicitado.

Não poderemos esquecer que, conforme o quadro conceptual referido, a nossa preocupação se centra nos dilemas de carácter pedagógico, tomando como *conceito* de dilema “*todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento da sua actividade profissional*” (**Zabalza** (1991: 61), por exemplo, “como compaginar as exigências dos programas oficiais com as necessidades concretas dos nossos alunos”. Ora, refere o A. (*ibidem*), “em cada uma dessas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tem que optar, e de facto fá-lo, por um sentido ou por outro (em direcção a um ou a outro dos pólos do dilema)”. Se quisermos ser mais concretos, na sequência do contexto investigativo de **A. P. Caetano** (1992: 98-99), o dilema identificar-se-ia com um conflito interior, cognitivo ou prático, ocorrido no dia-a-dia do desempenho profissional, em relação ao qual o professor poderá equacionar duas ou mais alternativas, sentindo-se impelido a tomar decisões que aliviem a tensão emocional sentida.

Destaquemos que os dilemas que a nossa Colaborante vive poderão ser por nós inferidos a partir dos seus comentários sobre o desenrolar da aula, o progresso dos alunos, a gestão de programas, a vida familiar, etc, etc..., sem que a sua *formulação* apareça clara ou explícita no sentido de estruturas dicotómicas de valores contrapostos. Contudo, ao ampliar o sentido de dilemas para “*focos de tensão permanente numa determinada direcção*” (**Zabalza**: 1991: 142), então será possível distinguir e denominar núcleos de tensão no

pensamento da diarista. Enfim, os dilemas constituirão o eixo principal da nossa atenção, jogando a exploração do diário, segundo esta perspectiva, um importante papel no processo do presente estudo.

Por conveniência de sistematização na *apresentação e tratamento*, seguiremos uma ordenação numérica dos dilemas. Assim, aparecer-nos-ão sob a designação de **dilema 1, dilema 2... até dilema 5**. O *tipo* de dilema precederá a sua *formulação*, indicando-nos aquele a *natureza* do campo do dilema e esta, a *explicitação* dos seus pólos constitutivos, como se pode verificar pelo seguinte exemplo:

-” *Dilema relacional: bom relacionamento vs indisciplina dos alunos*”
 (Tipo de dilema) (formulação)

4.3 · Caracterização geral e sucinta do diário de MS9

Com 35 entradas, o diário da professora principiante MS9 é um extenso testemunho da diversidade de factores que é possível vivenciar no percurso socializante do 1º ano de exercício docente. Digamos que a diarista privilegia a *caracterização dos alunos* na estrutura organizativa dos seus relatos, mas sem esquecer a *descrição das tarefas* e a *própria organização das aulas*.

Apercebemo-nos de que a *perspectiva* do diário de MS9 reside na sua entrega aos alunos, com as consequentes considerações sobre o seu impacto na aprendizagem daqueles. Em função deste leitmotiv, conseguimos detectar as tensões desta principiante derivadas do seu processo de planificação, da relação professor-aluno, do desgaste ou da satisfação profissional, da atitude cooperativa ou individualista dos colegas. Ao longo de todo o seu percurso vivencial, expresso nos seus relatos, MS9 apresenta-se como uma principiante lutadora, que mede as contrariedades, que deseja aperfeiçoar-se e que, chegada ao final do 1º ano, tira partido deste período de ensino para uma futura actividade docente com maior sucesso.

Refere-se, com alguma insistência, aos fracos recursos de uma escola semi-urbana, que, no fundo, condicionam a sua actuação e influência sobre a aprendizagem. Todavia, é manifesta no diário a sua vontade em sobrepor-se a tais limitações, vontade esta que frequentemente se concretiza.

As fontes de influência socializante mais notórias podem situar-se a três níveis: no micro-contexto (aula, com relevância para os alunos); no meso-contexto (escola, com destaque para os colegas e órgãos directivos, administrativos e funcionários); no macro-contexto (comunidade educativa, organismos sociais de dimensão nacional e internacional). MS9, da sua parte, mostra-se activamente influenciadora de todos estes contextos, pelo que não restam dúvidas da natureza *interactiva* da sua socialização. Mas encara este processo de uma forma tão dinâmica e voluntariosa, que, persistentemente, se impõe às exigências da situação, alterando, visivelmente, a hierarquia de comportamentos aceitáveis dentro da mesma. Por tal razão, encara

a sua socialização pelo ângulo da *redefinição estratégica*, uma vez que se apresenta como um elemento do corpo docente que contribui, pela sua viva actuação, para a mudança de padrões comportamentais, menos correctos, dentro da instituição. Esta postura socializante de MS9 virá a ser confirmada pelo *incidente crítico* relatado no seu diário, que, a seguir aos dilemas, analisaremos.

Num contexto pessoal-institucional, a professora principiante em análise debater-se-á com 5 dilemas, ora mais, ora menos explicitamente descritos, que passaremos a considerar.

4.4 · Levantamento de dilemas

Dilema 1

Dilema de desempenho profissional: dedicação docente vs dificuldades (insucesso) dos alunos

a) - Definição da situação bipolar

MS9 experiencia uma situação de desempenho profissional, em que a sua determinação e valor pessoal são postos à prova. Realmente, debate-se com um dilema que apresenta duas alternativas altamente tensionantes: ou releva a sua dedicação, a sua entrega (uma boa preparação e execução lectiva), mas correndo o risco de não ver o correspondente empenhamento dos alunos, ou procura, antes, neutralizar e obviar as dificuldades destes, ainda que sujeitando-se ao fracasso pessoal nesta tarefa. Um desempenho para a mestria, ou um desempenho para a remediação? Como compaginar as duas vertentes de actuação?

b) - Posição e identificação do dilema no diário

Quadro 1 - *Dilema nº 1 - Dilema de desempenho profissional: dedicação docente vs dificuldades (insucesso) dos alunos*

Dedicação (empenhamento) docente	Dificuldades (insucesso) dos aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto às aulas, não vejo dificuldades “incontornáveis” e acho que consigo gerir melhor os 50 m de aula do que anteriormente, no estágio. Posso dizer que consigo dar o que tinha planeado... (pág. 1) • Tenho-me sentido bem disposta, descontraída, dentro do processo de ensino-aprendizagem, porque estudo bem os conteúdos mais delicados, como dar os fonemas e os grafemas numa língua de iniciação. (pág. 2) • Bem, a minha turma problemática do 5º ano vai progredindo lentamente, à custa de muito trabalho da minha parte: as 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos (...) apresentaram muita dificuldade na compreensão de certos vocábulos (considerados vulgares no nosso dia-a-dia), dado o seu reduzido léxico vocabular. (pág. 2) • Tenho duas turmas de Português, nível 1, completamente diferentes uma da outra: ritmos de aprendizagem diferentes, comportamento disciplinar diferente, organização diferente, etc... há uma delas que me preocupa bastante, vista a dificuldade sentida em dar uma aula rentável e com algum sucesso na aprendizagem. Contrariamente à outra turma, estes alunos têm imensas dificuldades de

aulas muito bem preparadas, grupos de trabalhos e tarefas bem delineados e muita paciência! (pág. 3)

- A metodologia funciona bem, quando diversificada, não só para criar motivação, como também para se conseguir uma aula dinâmica, participada e, por isso, isenta da monotonia. (pág. 4)

- O ensino tem mesmo de ser activo e diversificado, de forma a motivar ambas as partes envolvidas no processo educativo - professor / alunos. (pág. 5)

- Preocupo-me com o progresso dos meus alunos e acabo por me sobrecarregar com as correcções dos seus trabalhos. (pág. 5)

- Entretanto, vou-lhes fazendo pequenos “ditados”, a que chamo exercícios de ortografia ou diagnóstico ortográfico. (pág. 6)

- Quanto às aulas, sinto-me cada vez mais confiante e, sempre que me sinto insegura, relativamente a qualquer conteúdo, procuro estudá-lo bem e, se necessário, tirar dúvidas junto de colegas do meu grupo. (pág. 11)

compreensão oral e escrita, dificuldades de organização dos trabalhos realizados em grupos... (pág. 3)

- Os jovens desta região estão, na maioria, mal preparados e dão frequentemente os mesmos erros. Em geral, “todos eles” são incapazes de elaborar uma frase lógica para certas respostas simples. Esse problema vem-lhes da linguagem falada diariamente com os colegas e familiares e, com certeza, de uma deficiente aprendizagem na Primária. (pág. 3)

- Descobri também que não posso exigir demasiados progressos de certos alunos, nem me preocupar com demasia, pois alguns alunos progredem a um ritmo lento e próprio de cada um. O seu progresso nem sempre acompanha aquele ritmo desejado e comum aos seus colegas... (pág. 5)

- Vejo a maioria destes jovens desprovidos de imaginação, daquela fantasia própria da idade deles. Verifico isto nos pequenos textos, que lhes peço, e aos quais junto uma série de sugestões para os ajudar a penetrar no “imaginário”, ou seja, num mundo fictício. Alguns são uma desgraça (50 % dos alunos) (...). (...) fiquei a pensar que estes alunos não estão habituados a pensar, a reflectir sobre o que lhes é pedido. Há uma certa preguiça mental. (pág. 6)

- Acho os alunos muito pouco criativos. Não existe aquela imaginação e fantasia própria da idade deles. Nunca lhes pediram para imaginar algo irreal ou mesmo para falar disto como se realmente existisse. A “magia” deles nunca foi aproveitada, de modo que eles se sentem limitados nas respostas, que vão dando. Não há o hábito de pensar, reflectir, associar as coisas num mesmo cenário. (pág. 7)

- [a avaliação extraordinária] É mesmo uma sobrecarga para o professor, mesmo sabendo que certos alunos não manifestam qualquer interesse em mudar. Estão apáticos e preguiçosos ou são demasiado mimados e esperam do professor o mesmo tratamento dos pais. (pág. 10)

- (...) os alunos “diminuíram” o nível de aproveitamento e de empenhamento. Estou bastante desiludida com os resultados pouco positivos deste período... (pág. 11)

	<ul style="list-style-type: none"> • É uma frustração fazer testes e verificar que pouco ou nada aprenderam (...). • É uma falta de estudo e de interesse total. Salvo quatro alunos [em 6º ano - Francês], os outros são uma nulidade, pois não são capazes de usar o raciocínio, dando a impressão que lhes deram sempre tudo feito. <p>O professor vê-se atrapalhado com casos destes, pois parecem "rochas" impenetráveis! (pág. 12)</p>
--	--

c) - *Gestão/resolução do dilema*

A professora principiante MS9 revela-se uma pessoa determinada. Enfrenta o seu dilema pela estratégia que se lhe afigura mais lógica, isto é, pelo estabelecimento de um *compromisso* entre os dois pólos do conflito: ao procurar implementar a sua dedicação e empenhamento no acto de ensino, estará também disponível para encontrar soluções para as dificuldades e mesmo insucesso dos alunos. Trata-se de uma estratégia de *reorganização* de metodologias e recursos combinada com uma estratégia de *negociação interior* consciencializante da necessidade de alterar as suas atitudes face aos alunos. Efectivamente, este diálogo constante entre as atenções dedicadas a cada um dos pólos do dilema é visível ao longo do diário. Constatemos com as palavras da diarista:

Depoimentos favoráveis à implementação da "dedicação"

"Acho a escola muito pobre a nível de material didáctico para Francês e tenho de o fabricar ou arranjar" (pág. 1).

"Tenho remediado a falta de manuais escolares para os anos em que lecciono" (pág. 1).

"A minha actuação baseia-se incessantemente nas experiências diárias e continua a ser experimental até conseguir descobrir o método mais eficiente de ensino-aprendizagem" (pág. 3).

"Os manuais adoptados nem sempre são os melhores, sendo frequentemente necessário que o professor procure outra documentação" (pág. 4).

"Estive presente num colóquio de 'L'Enseignement Précoce des Langues en Question' (...) A minha participação foi vantajosa, pois tive oportunidade de dialogar e ouvir a exposição em Francês e tomei conhecimentos de certos materiais genuinamente franceses e muito úteis

Depoimentos demonstrativos da neutralização das "dificuldades" discentes

"Bem, o balanço global dos alunos não é muito negativo, havendo, porém, quatro alunos que parecem perdidos. São muito fracos e pouco interessados. Estou confiante no progresso com algum trabalho da parte deles. Vou alterar a ordem dos alunos dentro da turma, mudando alguns, com demasiadas dificuldades, para o lado dos melhores e aguardar melhorias para o final de Janeiro [94]. Entretanto, quero despertar-lhes a imaginação com leituras de livros e trabalhos de grupo, orientados e apoiados pelos melhores alunos" (pág. 6).

"Vou-me questionando diversas vezes sobre os métodos mais eficazes e parece-me que nunca são os mais eficientes, quando se repetem continuamente as mesmas coisas, que não parecem encaixar. Infelizmente, são poucos os alunos que parecem acompanhar, de forma positiva, as aulas" (pág. 8).

para auxiliar o ensino da língua (tenciono usar brevemente)” (pág. 5)

“Se pudesse voltar atrás, faria de outro modo. Leccionaria os conteúdos de modo diferente, com estratégias mais adequadas e que motivassem mais os alunos. Só com a experiência se conseguem aperfeiçoar os nossos métodos e conhecer melhor os alunos e as suas necessidades e/ou aptidões em determinados conteúdos dados” (pág. 12)

E, em relação a um 2º ano docente, aventa MS9:

“Bem, é o primeiro ano, que eu considero um verdadeiro estágio, que me ensinou muito, e tenho plena consciência das mudanças que deverei fazer no próximo ano lectivo, relativamente à preparação das aulas e ao seu desenrolar (desenvolvimento in facto).” (pág. 12);

“Perante certos resultados negativos do meu trabalho, isto é, perante certas avaliações da aprendizagem dos alunos, questionei-me sobre a minha forma de leccionar os conteúdos, sobre ‘as falhas’ que houve, pois estou consciente disso como professora iniciante, e vou procurar corrigir as ‘falhas’ para o próximo ano lectivo” (pág. 14).

“Torna-se difícil fazê-los escrever textos com imaginação, mesmo depois de se terem lido contos nas aulas e trabalho com eles em grupo” (pág. 9)

E está também presente uma explicação para o desinteresse/insucesso dos alunos, radicada no papel demissionário da família:

“Há alunos que, desde já, sabemos perdidos, pois o interesse e vontade de aprender ou de andar na escola é nulo. Muitos pais têm a culpa, pois não lhes dão a devida educação, são demasiado permissivos e não lhes dão a devida atenção em casa” (pág. 10);

“Infelizmente, os pais não manifestam qualquer interesse pelo aproveitamento do aluno, ou mesmo por ele “em si”, como filho, que precisa da sua atenção e do seu carinho, não esquecendo a compreensão do mesmo” (pág. 13).

Por sua vez, o desajustamento dos manuais explica parte do insucesso: *“Os livros nem sempre estão em “sintonia” com os programas e aparecem conteúdos, normalmente no francês do 5º ano, no manual que só deveriam vir para o 6º ano” (p.12).*

MS9 procura, com efeito, comprometer-se com os dois pólos do conflito, mas não é conseguida uma reconceptualização da natureza da situação, isto é, não se verifica um avanço qualitativo no pensamento de MS9 perante o estereótipo da *dedicação* docente vs *preguiça mental* discente, pelo que o dilema, embora decididamente gerido e enfrentado, não é definitivamente resolvido. Aliás, e esta principiante deixa-o claro, tal resolução estará condicionada pela intervenção de outros contextos, como, por exemplo, o contexto familiar, que se apresenta relativamente inoperante, neste caso concreto.

Dilema 2

Dilema de planeamento didáctico: utilidade vs ineficácia da planificação

a) - Definição da situação bipolar

MS9 vive uma situação de organização pessoal do seu ensino, em que a actividade de planificar lhe provoca uma notória tensão. Confronta-se, efectivamente, com a ultrapassagem de uma dupla alternativa com que se equaciona o seguinte conflito: ou MS9 planifica o seu ensino, porque dessa forma encontra vantagens e orientação para a sua actuação docente, mas com exigências acrescidas para a sua tarefa, ou não planifica as suas actividades, porque,

além de morosa, a planificação não produz os efeitos esperados na prática lectiva, incorrendo, embora, numa dispersão de esforços necessários à gestão instrutiva. Que decisão tomar?

b) - Posição e identificação do dilema no diário

Quadro 2 - Dilema nº 2 - Dilema de planeamento didáctico: utilidade vs ineficácia da planificação

Utilidade	Ineficácia
<ul style="list-style-type: none"> • Continua a ser importante a planificação das aulas, semanalmente, de modo a rentabilizar a aprendizagem e a orientar correctamente os alunos nas suas diversas dificuldades. Sem perda de tempo (da aula), a planificação ajuda imenso o professor iniciante, que assim se sente à-vontade com os conteúdos de mais difícil apreensão. (pág. 4) • A planificação das aulas é um instrumento de trabalho muito útil no decorrer das aulas, na verificação dos conteúdos e estratégias, de modo que o professor possa averiguar sobre as estratégias mais “rentáveis” ou que melhor se adequem a cada turma. Por experiência, aulas não programadas, com antecedência, deixam-me insegura e desorientada, mesmo depois, quando preciso de rever o que foi leccionado. Cheguei também à conclusão de que as aulas, quando não pensadas com antecedência ou com estratégias aplicadas sucessivamente, sem variantes, criam desmotivação, em consequência da “rotina”, da monotonia, quer no professor, quer nos alunos. (pág. 5) • [A planificação tem] ...os seus benefícios, na medida em que “obriga” o professor a alargar o seu campo de conhecimentos. (pág. 7) • Planificar deixou de ser uma árdua tarefa para mim. Até gosto de o fazer, pois são inúmeras as suas vantagens no sistema de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o professor estar sempre dentro dos conteúdos programáticos, avaliar o progresso e a duração de cada unidade didáctica, etc., bem como variar o quanto possível as suas estratégias, visto que tem em mão as anteriores (através dos planos), que avaliou e julgou, na devida altura, sobre a sua viabilidade. (págs. 11-12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, a planificação continua a ser aborrecida como sempre foi, pois chega um plano descritivo da aula, quando a preparo. Mas, como representante da disciplina, preciso de elaborar um plano anual, que não deixa de ser muito “artificial” e superficial. (pág. 1) • Estar constantemente a planificar é enfadonho e aborrecido, pois pode levar o professor a desistir de certos projectos, para os quais lhe exigem planificações detalhadas. (pág. 3) • Bem, planificar dá imenso trabalho. (...) O professor já não tem tempo para organizar as aulas! (pág. 4) • Não é tarefa fácil ao professor de duas Línguas planificar as aulas, variando as estratégias e as motivações, quando lecciona, em simultâneo, a Língua Portuguesa e a Língua Francesa, a níveis diferentes. Nem sempre se pode atender aos dois da melhor e mais proveitosa forma. Tem as sua contrapartidas contraproducentes. (págs. 6-7) • Quanto à programação do período, não foi possível dar cumprimento a alguns pontos do mesmo, dadas as interrupções das aulas, em diversas ocasiões, quer por falta de alunos e greves de transportes, quer por greves da função pública, etc... (p. 11) • É bem mais cómodo fazer como alguns dos meus colegas, que nada programaram e nem por isso vão ser penalizados. (pág. 14)

c) - *Gestão/resolução do dilema*

A professora principiante MS9 enfrenta esta situação ao longo do percurso lectivo do 1º ano de ensino, divide-se entre as duas alternativas durante algum tempo, mas decide aderir ao pólo da “utilidade” planificativa, através de uma estratégia de *escolha* desta alternativa do conflito, ainda que deixe perceber que adoptará um estilo de planificação livre: -*“Eu só me sinto bem, quando estou segura do que lecciono e consigo rentabilizar melhor o tempo com aulas previamente planificadas. Contudo, prefiro as planificações descritivas por considerá-las mais práticas na elaboração e na consulta das mesmas”* (pág. 4). Como vemos, ao optar pela decisão de “planificar”, rejeita o formalismo da sua elaboração, o que nos indicia que considera, de algum modo, a planificação como algo rotineiro e desajustado do exercício pedagógico. Por sua vez, já no final do ano lectivo, admite ainda MS9, apesar de perspectivar a sua planificação em função da aprendizagem dos alunos, outros contextos (por ex., a colaboração dos pais, os interesses dos próprios alunos) que não viabilizam uma superação das dificuldades discentes que se pretendiam ver aliviadas com base numa adequada programação: -*“Neste momento acho-me bem mais capaz de fazer uma programação a longo prazo, de saber manipular os conteúdos ‘prioritários’ e de saber em que altura do ano lectivo será melhor trabalhar este ou aquele conteúdo, tendo em vista a progressiva aprendizagem dos educandos, face às suas dificuldades iniciais e que, por vezes, se tornam difíceis de contornar, por falta de interesse, de motivação e de participação dos alunos e, indirectamente, dos próprios progenitores, ou seja, dos encarregados de educação (ambos os pais e não apenas um).”* (pág. 14).

Podemos, pois, concluir que o espectro de uma planificação “ineficaz” continua não reconceptualizado e, por conseguinte, a resolução do dilema não é definitiva. A gestão de dilemas, mais uma vez se comprova, é difícil para uma principiante, mas mais complexa é a sua resolução.

Dilema 3

Dilema relacional: bom relacionamento vs indisciplina dos alunos

a) - *Definição da situação bipolar*

Uma situação relacional complexa é vivida pela professora principiante MS9, ao longo do seu primeiro ano de ensino, de forma tensionante, traduzida esta tensão no conflito originado pelo confronto das seguintes alternativas: ou MS9 perspectiva a sua actuação docente pela óptica do bom relacionamento com os alunos, gratificante apesar da sua exigente implementação, ou se fixa, embora com pesar seu, na inoperância da constatação de uma indisciplina discente. Para qual dos lados pender?

b) - *Posição e identificação do dilema no diário***Quadro 3 - Dilema nº 3 - Dilema relacional: bom relacionamento vs indisciplina dos alunos**

Bom relacionamento	Indisciplina
<ul style="list-style-type: none"> • O primeiro contacto com os alunos (...) foi muito bom... (p.1) • Bem, [a visita ao Jardim Zoológico e Museu da Água]valeu pelo convívio, pois há alguns alunos que mostraram perfeitamente a afeição que têm a certos professores. (pág. 10) • A minha relação com os alunos (...) é cada vez melhor. Não tenho qualquer razão de queixa neste aspecto. E isso é optimismo, pois é mais um estímulo para prosseguir no meu trabalho. (pág. 11) • (...) os alunos também me parecem mais cooperantes, muitos deles... (pág. 12) • (...) é um consolo quando se muda para uma turma mais disciplinada e mais trabalhadora. (pág. 13) 	<ul style="list-style-type: none"> • (...) teimam em levantar-se sem a permissão do professor, etc.. Se não houvesse uma disciplina, eles estariam constantemente na secretária do professor. São maus hábitos da Primária e difíceis de mudar, por enquanto. (pág. 2) • Procuo dar aulas vivas, como na outra turma (5º C), mas este 5º D não permite, devido ao mau comportamento e desorganização deles. (pág. 3) • A excessiva agitação e excitação dos alunos dificultam a aprendizagem. (pág. 8) • Os alunos estão cada vez mais agitados, mal comportados, mal educados para com os seus superiores, tendo mesmo o descaramento de fazer chantagem com o professor. (...). Este comportamento causa certos problemas na turma e na sua aprendizagem. (pág. 9) • Há alturas que não sei o que fazer com certos alunos, pois são os mais fracos e aqueles que menos trabalham, abusando mesmo da paciência do professor. Aparecem na aula sem material e ainda querem ser engraçadinhos. É realmente um mau exemplo para os outros alunos. Além de serem elementos “desestabilizadores”, prejudicam a aprendizagem dos colegas. (pág. 13)

c) - *Gestão/resolução do dilema*

MS9 sente e experiencia o seu dilema, decidindo enfrentá-lo através de uma estratégia de *negociação interior*, pela qual se consciencializa da necessidade de alterar as suas atitudes relativamente à conduta dos alunos. De facto, pensa MS9, “*é preciso ter muita paciência com eles e tentar não ficar afónica*” (pág. 2), porque, justifica esta principiante, “*é uma fase do desenvolvimento da criança bastante difícil, pois parece que, ainda há pouco, eram tão crianças e tímidos e, de um momento para o outro, ‘rebotam’*” (pág. 9). Procura assim “desculpabilizar” a indisciplina, remetendo-se, pois, para uma aceitação da mesma, o que não invalida uma postura de luta pela implementação do “bom relacionamento”. Com efeito, verifica-se também esta estratégia de *compromisso* entre as duas alternativas

do dilema, sem que se obtenha uma resolução definitiva do mesmo. Eis como MS9 procura manifestar a sua adesão ao pólo da implementação do “bom relacionamento”: -”*Ainda pergunto: haverá estratégias para os alunos desinteressados? Para alunos que vão à escola contrariados? O comportamento destes alunos é um manifesto desta contrariedade*” (pág. 13). E a resposta virá a ser dada pela comprovação de que, para além da intervenção pessoal, é necessária a cooperação doutros contextos: -”*Os pais têm-se mostrado interessados com os educandos e comparecem às reuniões marcadas para o efeito.*

Desde o início do ano lectivo, tenho tomado consciência de que a experiência profissional é muito importante para o professor saber ‘lidar’ com os alunos, relativamente aos conteúdos e comportamentos dos próprios alunos” (pág. 4). E esta principiante chega mesmo a censurar a falta de preocupação dos pais pelos problemas disciplinares dos filhos: -”*Alguns pais não se preocupam mesmo nada com os filhos, mesmo que o director de turma os avise dos problemas disciplinares e da desorganização dos cadernos dos seus educandos. Leva a crer que reina a anarquia em casa, o que se vai reflectir na vida escolar, até mesmo à falta de respeito pelos seus colegas e professores*” (pág. 8).

Na realidade, a resolução do dilema não depende apenas de MS9. Este é um dos dilemas que é vivido por jovens e veteranos professores, mas a que não é fácil dar uma saída definitiva devido à complexidade de contextos que nele actuam (pedagógico, económico-social, parental, institucional, cultural, etc.).

Dilema 4

Dilema sócio-profissional: cooperação vs fragmentação entre colegas

a) - Definição da situação bipolar

MS9 manifesta a experiencição de uma situação de natureza sócio-profissional, em que a integração num corpo docente da escola de colocação é deveras problemático. Na verdade, debate-se esta diarista com um dilema típico da transição de aluna-professora a professora principiante, em que duas alternativas se confrontam: ou MS9 adere e implementa a cooperação entre colegas (inter-ajuda, relacionamento, disponibilidade), mas contando com uma certa resistência dos mais velhos, ou se refugia numa atitude de reserva e alerta para com o individualismo (fragmentação) reinante entre os professores, mas restando-lhe o amargo do isolacionismo. Até onde pode chegar MS9 sem colidir com o tipo de mentalidades ou “subculturas” existente dentro do *staff* docente da escola?

b) - *Posição e identificação do dilema no diário***Quadro 4** - Dilema nº 4 - *Dilema sócio-profissional: cooperação vs fragmentação entre colegas*

Cooperação	Fragmentação
<ul style="list-style-type: none"> • Bem, os colegas são mesmo assim muito simpáticos e acho que não vou ter problemas. Há um bom clima entre (...) os professores... (pág. 1) • (...) as relações entre os colegas são boas. (pág. 4) • A relação com os meus colegas não é má e tenho excelentes colegas de trabalho no grupo de Português, que sempre se dispuseram para ajudar-me, se necessário, e a delegada não é nenhum vigia, deixando as pessoas à-vontade para exercer o trabalho com responsabilidade. (pág. 9) • Com o tempo, vou reflectindo nas mudanças e nas dificuldades sentidas ao iniciar a vida profissional e vejo que, durante os anos do curso, ninguém nos alertou para as funções do delegado e representante de grupo. Os novos colegas, quando simpáticos, vão-nos explicando estas coisas (pág. 10) • Tenho um bom relacionamento com os meus colegas, principalmente os de Português e de Francês... (pág. 10) • O meu relacionamento com os colegas é bom ... (pág. 13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à relação com (...) colegas, eu, que sou apenas uma noviça na profissão, muitas vezes me sinto perdida, pois há todo um funcionamento burocrático, ligado à profissão, que não nos foi ensinado (preenchimento de “papelada”, legislação...); pelo menos, não fui preparada para isto. Agora vou procurando informar-me junto de colegas simpáticos, para poder compreender o funcionamento das coisas e, frequentemente, tenho a impressão que não me dizem tudo. Há sempre uma competição oculta entre colegas. (pág. 7) • Ser director de turma é muito ingrato. Há colegas que não aceitam as críticas dos pais e quem fica mal, no meio disto tudo, é o director de turma, por apenas ter tido a amabilidade de comunicar ao professor em questão o que certos pais pensam da sua actuação. (pág. 7) • As relações entre colegas continuam sendo idênticas, pois apenas nos encontramos nos escassos minutos dos intervalos e nada mais. Cada um para seu lado, vão-se passando os dias. (p.9) • Certos colegas vão-nos dando informações sobre os alunos problemáticos. No entanto, nas fichas de avaliação não são capazes de fazer uma síntese sobre esses alunos (síntese descritiva), mesmo depois de lhes ter sido pedida. (pág. 9) • (...) há alguns [colegas] que mal conversam comigo. Mas isto não faz muita diferença, porque são do 3º Ciclo e não preciso da ajuda destes. (pág. 10)

c) - *Gestão/resolução do dilema*

MS9 sente a tensão originada pelo presente conflito, o que a leva a enfrentá-lo pela perspectiva que julga mais sensata: -”*Procuro aqueles [colegas] que me parecem mais acessíveis*” (pág. 10). Esta principiante, através de uma estratégia de *escolha* do pólo da “cooperação”, em que impera a selectividade de colegas bem determinados, acaba por resolver parcial ou provisoriamente o seu dilema, mas não obtém a resolução definitiva. Bem pelo contrário, admite que a “fragmentação”, o individualismo, continua, chegando mesmo a justificá-lo por razões de residência e transitoriedade dos professores por várias escolas de colocação: -”*Não há uma convivência muito*

chegada, porque ninguém mora perto uns dos outros e, de ano para ano, vamos mudando de sítio” (pág. 9). Justificada esta “fragmentação”, MS9, todavia, assume uma atitude de não acusação para o divisionismo professoral: -”*Contudo, não tenho queixas de ninguém*” (pág. 9). Mas o conflito não chegou à sua resolução definitiva, pois é extremamente difícil conseguir nas instituições uma “cultura colaborativa”, quando sabemos que o “individualismo fragmentado” ou mesmo a “balcanização” têm sido uma realidade na tradição escolar (Hargreaves, H., 1994, vol II, pp. 166 e segs.), como já havíamos referido a propósito do dilema 10 de uma outra principiante, no caso, AB2. Efectivamente, e com saudades dos seus tempos de aluna, observa MS9: -”(...) *gostaria de comunicar o meu saudosismo do tempo de estudante - da troca de ideias ou da discussão de ideias entre colegas-, algo que agora não existe aqui entre os professores*” (pág.6).

Dilema 5

Dilema de empenhamento: satisfação profissional vs desgaste pessoal

a) - *Definição da situação bipolar*

MS9 experiencia uma situação tensionante imposta pelo seu empenhamento na tarefa educativa. Debate-se, efectivamente, com um dilema, cujos pólos alternativos determinam a necessidade de uma opção complexa. Assim, MS9 ou perspectiva o seu empenhamento na tarefa docente pela óptica, pouco cómoda, de uma consecução e manutenção da satisfação profissional, difícil de obter, ou tal empenhamento é perspectivado pelo ângulo do desgaste pessoal, que é preciso conter ou evitar pelo “não te rales”. Que opção tomar: evitar, pelo comodismo, o desgaste pessoal, ou construir pensosamente a satisfação profissional?

b) - *Posição e identificação do dilema no diário*

Quadro 5 - Dilema n-º 5 - Dilema de empenhamento: satisfação profissional vs desgaste pessoal

Satisfação profissional	Desgaste pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Resta-me a consolação do seu [alunos de Português e francês] interesse e vontade em aprender. (pág. 3) • Mais uma vez, tomo consciência de que a motivação do professor só lhe vem dele próprio e do gosto pela profissão. (pág. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurei dar aulas a crianças mais crescidas e tenho a impressão de lidar com crianças da Primária. Acho que dar aulas ao Ciclo é extenuante -eles estão constantemente a solicitar explicações do que já fora dito várias vezes durante a aula; não lêem o que está escrito, pedindo ao professor para explicar...(p. 2)

• Tem-me dado imenso trabalho a correcção das produções dos meus alunos de Português, mas acho que tem havido progressos na expressão escrita e isso me deixa mais confiante, dando mesmo mais ânimo para continuar. (pág. 9)

• (...) quando se quer variar as estratégias, perde-se algum tempo, isto é, com cartazes e preenchimento dos mesmos pelos alunos. Mas é bom ouvir os alunos dizer que, em Francês, se fazem mais cartazes que em Inglês (não fazem nada). (pág. 9)

• (...) esta semana, anda tudo muito ocupado e satisfeito com a Feira do Livro na escola, que [me] tem dado algum trabalho. No entanto, torna-se simultaneamente recompensador, pois os alunos entusiasma-se e lêem, lêem muito mais. (pág. 10)

• Acho que fiquei numa escola bastante boa, apesar da Vila de P. ser uma "pasmaceira". Tive sorte, penso eu, porque já me falaram da pouca sorte de algumas colegas da minha turma, nomeadamente a CG4. (pág. 11)

• (...) eu gosto de trabalhar com os alunos e de fazer actividades diferentes. (pág. 14)

• Cada vez que saio desta turma [de Português, problemática], estou esgotada. (pág. 3)

• Não há incentivos para o professor, nem do C.D., nem do Ministério, que ainda acha que as horas de redução dos delegados e dos representantes podem ser usadas para dar aulas de apoio acrescido aos alunos necessitados! Contudo, ninguém pensa nos "dossiers" de direcções de turma ou dos delegados de disciplinas! Quem os vai organizar? (pág. 4)

• (...) tenho imenso trabalho para preparar aulas para três níveis diferentes, mais aulas de apoio à Língua Portuguesa. Eu compreendo bem o comodismo de certos professores, pois dá muito menos trabalho e preocupação. O trabalho do professor não é reconhecido e cada vez pior! (pág. 8)

• O professor não é uma enciclopédia. No entanto, chegada a esta altura do ano, o cansaço é muito e parece-me que, até das coisas mais simples, já não temos certezas. (pág. 10)

• O final do ano está próximo e ainda tenho mais trabalho pela frente até meados de Julho. Além das avaliações e das funções de Director de Turma, ainda há as actividades extra-curriculares para encerrar o ano lectivo, que, em duas disciplinas com níveis diferentes, são uma sobrecarga, acrescida ainda com as matrículas. Bem, já me falaram que tenho de fazer um relatório sobre as minhas actividades durante o ano lectivo. O trabalho (...) é demasiado para tão pouco tempo (pp. 13-14)

• Nesta altura do ano, já é difícil, e quase sobre-humano, ter paciência para certos alunos (...) O cansaço é geral e o tempo quente não ajuda nada (pág. 14)

• (...) nesta época do ano, o trabalho é muito e já ando cansada. Noto mesmo que já não tenho paciência para ouvir os alunos, porque o barulho incomoda-me, cansa-me. Prefiro trabalhar sozinha, pois ninguém me aborrece com perguntas. Já acho que os alunos me parecem "melgas", quando preciso de descansar um pouco e eles insistem em solicitar-me constantemente. (pág. 14)

c) - *Gestão/resolução do dilema*

MS9 enfrenta este conflito através de uma estratégia de *racionalização* do pólo do “desgaste”, usando um estilo manifestamente conceptual na gestão do seu dilema: -”*Sinto-me bastante cansada, porque procurei levar o trabalho num ritmo constante e intenso, diversificando e empenhando-me sempre mais*” (pág. 15). É significativo este posicionamento de uma professora principiante de 1^o ano. Denota uma vontade de superação pessoal no penoso trabalho realizado, por um lado, mas também um crescendum de empenhamento, que só é praticável em função da satisfação em vista. Por outras palavras, a principiante MS9, ao enfrentar o seu dilema, procurou, através de uma *negociação* inter-alternativas, conciliar uma desejável “satisfação”, a auferir na sua árdua tarefa, com a constatação de que o “desgaste”, o cansaço pessoal, provocado pelo seu trabalho, foi igualmente assumido e ultrapassado, ainda que custoso. Eis o testemunho desta professora: -”*Já sinto uma certa descontração e até consigo ter aulas mais agradáveis, mesmo revendo os conteúdos já dados, pois já não há a preocupação em dar matéria, mas em corrigir as ‘falhas’ no que já deveria estar sabido.*

(...) *os alunos também me parecem mais cooperantes, muitos deles; é pois um sinal de satisfação ...*” (pág. 12).

Mas, na realidade, esta estratégia de compromisso, perceptível no discurso, estratégia em que caracteristicamente MS9 também se apoia para a gestão de outros dos seus dilemas, acaba por não redefinir ou reconceptualizar a situação ou qualquer dos pólos do conflito, pelo que o dilema não é definitivamente resolvido. É caso para dizer que a encruzilhada da satisfação e do desgaste continua a colocar-se a MS9, que, embora tenha intentado, acaba por não decidir-se por uma via definitiva.

A título de complemento das conflitualidades expressas pelos dilemas, registámos e analisámos no Diário de MS9 um *incidente crítico*, manifestativo do clima relacional- interpessoal no contexto da aula. Para a análise do mesmo, servimo-nos do modelo proposto por **M. T. Estrela** e **A. Estrela** (1978: 26), cingindo-nos apenas aos elementos *fundamentais* da ficha de registo pelos AA. utilizada (*Situação, Descrição do Comportamento, Inferências*), uma vez que o incidente é referido espontaneamente pela Professora principiante, sem prévia intenção de sistematicidade. De facto, não foi especificamente solicitado o relato de incidentes críticos e aquele que registámos é fruto de uma observação ocasional, que não continuada e sistemática, de MS9.

Deste modelo não se afasta o modelo de apresentação de **C. Rosales** (1992: 211 e 217), que propõe aos professores da sua experiência formativa alguns *pontos de referência* para o relato individual dos incidentes críticos:

Relato individual {

- *Contextualização do incidente;*
- *Breve descrição do mesmo;*
- *uma primeira análise e valoração do professor que o relata.*

Também este modelo esteve no horizonte da nossa análise do incidente, que passamos a apresentar:

Incidente crítico do diário

• Situação:

Dia particularmente desagradável. Alguns alunos são de relacionamento difícil. Não se conseguem levar à elaboração de trabalhos de casa nem à participação nas actividades lectivas. Os pais não vêm colaborando com a professora, apesar de avisados.

• Descrição do comportamento (incidente):

“Continua-se a não fazer os trabalhos de casa, a ter um caderno desorganizado, a estar distraído na aula e a perturbá-la. O pior é ouvir um aluno dizer que o professor não gosta dele e que só gosta do outro que se porta melhor. Isto até é natural! No entanto, eu gosto do aluno que se sente prejudicado, pois é um aluno com boas capacidades cognitivas, um aluno meigo e simpático, mas que teima em não trabalhar. Depois de todas as observações feitas, ele ainda não mudou nada. E fica em prantos (hoje), dizendo que o professor não gosta dele. Quando nada disso é verdade. Estou esperançosa quanto ao futuro. Espero que ele comece a trabalhar como os seus colegas. Mas não lhe posso dar demasiada atenção, porque seria negativo para ele; abusaria disso” (pág. 7).

• Inferências:

“(...) fiquei triste com o dia de hoje, pois tudo faço para que ele melhore e ele ainda não entendeu isto” (pág. 7).

2. Classificação do incidente (tipo de incidente):

Estamos perante um *incidente de carácter relacional interpessoal com origem na aula.*

3. Análise:

<i>Comportamento da Profª Principiante:</i> Dá a entender ao aluno de que deve trabalhar como os colegas	<i>I Finalidade dominante:</i> Consciencializar o aluno da necessidade e valor do trabalho
<i>Reacção do aluno ou dos alunos visados:</i> Fica em prantos, dizendo que a professora não gosta dele	<i>I Consequências mais evidentes para a turma:</i> Presumivelmente, todos os alunos sentiram que são iguais aos olhos da professora
<i>Traço saliente do incidente:</i> Ao manter uma contenção no relacionamento com o aluno, a professora procura criar nele o sentido das responsabilidades de aprendizagem	<i>I Qualidade manifestada pela Profª principiante:</i> Sentido da distribuição das atenções por todos os alunos da turma (evitamento da “sedução” docente), controlo do domínio afectivo

Revelando-se eficaz o comportamento de MS9 para veicular uma determinada imagem de imparcialidade docente perante a turma, não sucede o mesmo junto do aluno visado, uma vez que, “*depois de todas as observações feitas, ele ainda não mudou nada*” (pág. 7). No entanto, a professora MS9 acalenta esperanças na mudança daquele.

Esta professora principiante está notoriamente preocupada com os interesses dos seus alunos, que podemos localizar numa dimensão cognitiva (trabalho de matérias de ensino) e numa dimensão afectiva (dedicação de atenção). No fundo, MS9 preocupa-se com o *impacto* da sua acção informadora-formadora sobre a aprendizagem-afectividade dos alunos. O grande problema que se oferece à jovem professora é o evitamento da “sedução” pela qual alguns alunos seriam os “eleitos” e outros os “rejeitados”. Prefere dizer não à parcialidade, refugiando-se na aceitação igualitária de todos, contemplando os interesses do grupo-turma e não apenas os de um “menino de papá”, que, por sinal, “*é um aluno com boas capacidades cognitivas, um aluno meigo e simpático*” e que até “*fica em prantos, dizendo que o professor não gosta dele*” (pág. 7).

Quanto a uma *socialização profissional*, a maior influência recebida, segundo o relato do incidente, provém dos alunos, deixando-se também antever, pela negativa, a influência da comunidade educativa, nomeadamente os pais: “*Os pais vão sendo avisados do que se passa [falta de participação e trabalho dos alunos], mas nada se altera*” (pág. 7). Mas no que concerne à própria situação criada pelo aluno, MS9 opõe-se nitidamente às exigências que dela emanam, mostrando que o comportamento de privilégio é de rejeitar. Assume, assim, uma posição de *redefinição estratégica* da situação, ao demonstrar que é preciso inverter a hierarquia de comportamentos aceitáveis dentro da sala de aulas, facto que parece estar esperançasada em conseguir: “*Estou esperançosa quanto ao futuro*” (pág. 7).

Como vemos, MS9 manteve-se de pé firme, ainda que compreensiva da situação *relacional*, pouco abonatória para o percurso normal da aula, provocada pelo aluno.

5 · Dilemas de MS9 comprovados pelo programa AQUAD

Não foi nosso objectivo utilizar, de forma completa e exhaustiva, um programa informático de análise de dados qualitativos, como é o *AQUAD 3.0*. Quisemos tão somente, pelo seu uso, corroborar as interpretações que, pela análise pessoal, conseguimos apurar *relativamente às formulações dos dilemas* presentes no *Diário de MS9*, escrito ao longo de seu primeiro ano de docência.

Decidimos submeter o diário de MS9 a um tratamento e análise do AQUAD, quer porque já decidíamos que constaria nos *Anexos* do estudo, e daí a possibilidade de *comparar* textos digitados no processador WORD e posteriormente trabalhados pelo programa em questão, comparação que se reveste de interesse investigacional, quer porque a extensão daquele, diversidade temática e riqueza de formulações dilemáticas poderiam oferecer-nos um adequado campo de comprovação de uma das hipóteses pré-fixadas daquele Programa.

Apesar das propaladas reservas respeitantes ao uso do computador na detecção da profundidade recôndita do *humanum* que cada sujeito encerra, é importante constatar e aproveitar as vantagens de programas, como o AQUAD 3.0, no que concerne quer à *redução* ou *condensação* de dados, quer à *interpretação* dos mesmos, e bem assim no que se refere ao apoio prestado na hora de tirar *conclusões* (Huber, G. L., 1990: 21-28).

Não deixaremos, contudo, de destacar a observação do próprio G. L. Huber, autor do Programa, quando afirma que “o

conjunto de programas AQUAD 3.0 serve somente para sistematizar e simplificar o processo de análise de dados, *mas que é o investigador quem interpreta os textos e não o computador*” (*idem*: 21). Daqui se depreende a necessidade de um estreito diálogo entre investigador e computador/programa, em que impere a objectividade de fornecimento de dados à máquina, uma vez que, de outra forma, por ex. por distração ou por subjectiva intencionalidade, seria extremamente vulnerável a fiabilidade do estudo.

Tendo tais requisitos em consideração, pautámos o processo/produto da utilização do programa AQUAD 3.0 pelos seguintes passos:

1. Numa fase prévia, digitámos o texto do *Diário de MS9* (ver **Anexo 1**), que decidimos escolher para objecto desta análise pelas razões suprarreferidas;
2. Os pólos das formulações dilemáticas, que havíamos conseguido apurar, sob forma descritiva, numa análise pessoal, foram traduzidos para códigos (3 letras), dada a necessidade da sua posterior anotação exigida por diferentes *componentes* daquele Programa.

Tal codificação ficou assim desenhada:

Dilema de desempenho profissional:

DDC - dedicação docente

DFA - dificuldades (insucesso) dos alunos

Dilema de planeamento didáctico:

UTP - utilidade da planificação

IPL - ineficácia da planificação

Dilema relacional:

BRL - bom relacionamento

IND - indisciplina dos alunos

Dilema sócio-profissional:

COO - cooperação entre colegas

FRG - fragmentação entre colegas

Dilema de empenhamento:

STF - satisfação profissional

DSG - desgaste pessoal

3. A partir deste trabalho prévio, e para entrar no uso do Programa AQUAD, formatámos o texto original, segundo as condições e processo standard do mesmo (**Huber, G. L.**, 1990: 47-49), convertendo tal texto em caracteres ASCII, o qual passou então a constituir o nosso *ficheiro de texto* base, que denominámos *Diari.001* (ver **Anexo 2**).

4. Depois de constituído tal ficheiro de texto, o mesmo foi *numerado* por linhas (*Diari001.NUM*) e *codificado* (*Diari001.CTO*) (ver **Anexo 2**, que reúne os dois momentos para evitar a repetibilidade de texto) através da *componente* “*Textos e Apontamentos*” do Programa. Os *códigos* que introduzimos haviam sido previamente definidos, como acima registámos.

Veja-se, como exemplificação, um curto extracto do texto *numerado e codificado*:

674 16 / Março / 94

675 No meio desta monotonia de P.

676 [localidade da escola], só realmente a escola traz

677 vida e, esta semana, anda tudo muito ocupado e^ASTF-681

678 satisfeito com a Feira do Livro na escola, que tem

679 dado algum trabalho. No entanto, torna-se

680 simultaneamente recompensador, pois os alunos

681 entusiasma-se e lêem, lêem muito mais.

682 Com o tempo, vou reflectindo nas^ACOO-688

683 mudanças e nas dificuldades sentidas ao iniciar a

684 vida profissional e vejo que, durante os anos do

685 curso, ninguém nos alertou para as funções do

686 delegado e representante de grupo. Os novos

687 colegas, quando simpáticos, vão-nos explicando

688 estas coisas, mas fica sempre muito por dizer,

689 que só mesmo a prática ensinará.

690 O professor não é uma enciclopédia. No^ADSG-693

691 entanto, chegada a esta altura do ano, o cansaço é

692 muito e parece-me que, até das coisas mais

693 simples, já não temos certezas. Depois de ver

694 tantos erros, nós próprios ficamos sem saber

695 escrever certas palavras.

696 Tenho um bom relacionamento com os^ACOO-698

697 meus colegas, principalmente os de Português e

698 de Francês, embora haja alguns que mal^AFRG-701

699 conversam comigo. Mas isto não faz muita

700 diferença, porque são do 3º Ciclo e não preciso

701 da ajuda destes. Procuro aqueles que me parecem

702 mais acessíveis.

Com a codificação anotada, constituíram-se as *unidades de significação* de cada código pelo conjunto de linhas delimitado pela linha inicial de afixação do código e pela linha final digitada depois do hífen a seguir ao código.

5. Com a *componente* “*Códigos*” do Programa, procedemos à *ordenação de códigos por linha*, com a finalidade de obter

uma visão *condensada* da distribuição de todos os códigos ao longo do texto do diário. Obtivemos assim o ficheiro *Diari001.COL* (ver **Anexo 3**) que se poderá ilustrar pela seguinte passagem, cuja leitura *descodificada* se exemplifica:

k = código; ("001" = nº do ficheiro; "206", "213" = linha inicial e final do código; "DSG" = código)

k ("001", " 206 ", " 213 ", "DSG")

k ("001", " 215 ", " 216 ", "COO")

k ("001", " 243 ", "245 ", "STF")

k ("001", " 247 ", "250 ", "DDC")

k ("001", " 251 ", " 257 ", "UTP")

k ("001", " 309 ", " 323 ", "UTP")

k ("001", " 324 ", "327 ", "DDC")

k ("001", " 328 ", "333 ", "DFA")

k ("001", " 354 ", "356 ", "DDC")

k ("001", " 362 ", "364 ", "DDC")

k ("001", " 367 ", "385 ", "DFA")

k ("001", " 419 ", " 426 ", "IPL")

k ("001", " 426 ", "428 ", "UTP")

k ("001", " 435 ", "443 ", "DFA")

k ("001", " 444 ", "455 ", "FRG")

k ("001", " 456 ", "461 ", "FRG")

6. Ainda com a *componente* "Códigos" do Programa, procedemos à *ordenação alfabética* dos diferentes códigos, originando-se o ficheiro *Diari001.COA* (ver **Anexo 4**) sobre o qual conjugámos a *contagem* de frequências de códigos efectuada pela mesma *componente*.

Eis um extracto exemplificativo:

<i>Fich</i>	<i>lin</i>	<i>lin</i>	<i>Cód</i>	<i>freqs</i>
-------------	------------	------------	------------	--------------

k ("001", " 444 ", "455 ", "FRG")

k ("001", " 456 ", "461 ", "FRG")

k ("001", " 589 ", "592 ", "FRG")

k ("001", " 597 ", "601 ", "FRG")

k ("001", " 698 ", "701 ", "FRG")

= 5

k ("001", " 104 ", "109 ", "IND")

k ("001", " 176 ", "178 ", "IND")

k ("001", " 557 ", "558 ", "IND")

k ("001", " 569 ", "577 ", "IND")

k ("001", " 712 ", "714 ", "IND")

k ("001", " 851 ", "859 ", "IND")

= 6

A referida *contagem* permitiu-nos verificar a *preponderância* frequencial dos diferentes códigos, impondo-se o código DFA (dificuldades dos alunos) com 9 freqs, ao qual se seguem os códigos

DDC (dedicação docente) e DSG (desgaste pessoal) com 8 freqs cada, vindo a ficar em última posição frequencial o código UTP (utilidade da planificação) com 4 freqs.

7. Chegámos, finalmente, ao momento que presidiu ao nosso objectivo fundamental na utilização do AQUAD. Tratou-se de utilizar “a componente mais importante do conjunto de software AQUAD 3.0” (Huber, G. L., 1990: 94), precisamente a *componente “Hipóteses”*.

Dá-nos esta *componente* inúmeras possibilidades de comprovações hipotéticas, podendo o utilizador servir-se de duas modalidades de comprovação: ou formulando e construindo *hipóteses próprias*, ou verificando *hipóteses pré-fixadas* pelo próprio Programa.

A primeira modalidade exige, em regra, para além de um domínio avançado da utilização do AQUAD, a posse de Turbo Prolog, para o qual se fazem as transcrições daquelas *hipóteses próprias*, mas normalmente, devido ao confuso dos detalhes da programação, por recurso à Editorial. No nosso caso, o tempo de demora de tal transcrição, por recurso à Editorial, não nos viabilizaria uma opção por essa modalidade.

A segunda modalidade de comprovação hipotética reside justamente na utilização/verificação de hipóteses *pré-fixadas* pelo próprio AQUAD 3.0. Efectivamente, de um total de 12 hipóteses que o Programa oferece, o investigador adoptará aquela ou aquelas que mais se ajustem aos seus propósitos heurísticos.

No nosso estudo, enveredámos por esta última via e escolhemos precisamente a *hipótese 12* que AQUAD 3.0 oferece, segundo a estrutura de “2 códigos, a uma distância determinada: coeficiente de Tanimoto”. Foi nosso objectivo comprovar a *aparição conjunta* dos dois códigos que definiam os pólos dos dilemas específicos presentes no *Diário de MS9*, por um lado, e, por outro, verificar *com que frequência aparecem* os dois códigos, dentro do campo do texto definido, quer *juntos*, quer *isolados*. Reuníamos, desta forma, os elementos que nos permitiriam determinar o *coeficiente de Tanimoto*, que virá expressar, em *valores entre 0 e 1*, a proporção relativa dos dois *códigos enquanto aparecem juntos* com respeito à *soma dos mesmos dois códigos enquanto aparecem junta e isoladamente* (Huber, G. L., 1990: 103).

Seguindo este procedimento, verificámos que a *hipótese 12* do Programa *nunca se apresentou nula*, mas, pelo contrário, evidenciou valores do coeficiente referido que nos deixaram francamente tranquilos quanto às formulações dilemáticas que havíamos detectado pela análise pessoal do diário em questão.

Mostramos, seguidamente, os resultados relativos a cada par de códigos tradutores dos pólos dos dilemas vividos pela Colaborante MS9 no seu primeiro ano de ensino, deixando à entrada a identificação descritiva do tipo de dilema respectivo:

Dilema de desempenho profissional:

DDC (dedicação docente)

DFA (dificuldades dos alunos)

AQUAD 3.0 - Hipótese 12

***** diari001.cod

DDC + DFA : 6

sólo DDC : 2

sólo DFA : 3

coef. de TANIMOTO (001): 0.54545454545

Dilema de planejamento didáctico:

UTP (utilidade da planificação)

IPL (ineficácia da planificação)

AQUAD 3.0 - Hipótese 12

***** diari001.cod

UTP + IPL : 3

sólo UTP : 1

sólo IPL : 3

coef. de TANIMOTO (001): 0.42857142857

Dilema relacional:

BRL (bom relacionamento)

IND (indisciplina dos alunos)

AQUAD 3.0 - Hipótese 12

***** diari001.cod

BRL + IND : 5
 sólo BRL : 0
 sólo IND : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.8333333333

Dilema sócio-profissional:

COO (cooperação entre colegas)
FRG (fragmentação entre colegas)

AQUAD 3.0 - Hipótese 12

***** diari001.cod
 COO + FRG : 3
 sólo COO : 3
 sólo FRG : 2
coef. de TANIMOTO (001): 0.375

Dilema de empenhamento:

STF (satisfação profissional)
DSG (desgaste pessoal)

AQUAD 3.0 - Hipótese 12

***** diari001.cod
 STF + DSG : 7
 sólo STF : 0
 sólo DSG : 1
coef. de TANIMOTO (001): 0.875

Como se tratou de analisar um documento bastante extenso, num total de 1001 linhas na sua formatação para AQUAD 3.0, considerámos como distância máxima para o dilema cujos códigos apresentavam maior frequência (DDC/DFA) *50 linhas*. Para os demais dilemas, em que a frequência de códigos era menor, adoptámos como definição de distância máxima *200 linhas*. Isto quer dizer que, em termos globais, numa vigésima parte do texto codificado do diário, os pólos (códigos) do *dilema de desempenho profissional* se confrontaram 6 vezes, e, numa quinta parte daquele texto, os pólos do *dilema de planeamento didáctico* (UTP/IPL) se confrontam 3 vezes, os do *dilema relacional* (BRL/IND), 5 vezes, os do *dilema sócio-professi-*

onal (COO/FRG), 3 vezes e os do *dilema de empenhamento* (STF/DSG), 7 vezes.

Os coeficientes reproduzidos viriam corroborar e complementar a nossa análise pessoal do *Diário de MS9*, apresentando-se a *hipótese 12*, pré-fixada, sempre confirmada.

8. Muitas outras possibilidades de análise nos ofereceria AQUAD 3.0, nomeadamente pelas suas componentes “*Apêndice*” e “*Minimalização*”. Contudo, não estive nos nossos propósitos utilizar tais recursos do Programa, ainda que lhe reconheçamos virtualidades potenciadoras de uma melhoria qualitativa de possíveis investigações futuras.

Em síntese, diremos que os contributos do Programa AQUAD 3.0 para complemento do estudo do diário em questão, nomeadamente na análise de dilemas, nos permitiu uma visão mais condensada do pensamento de uma diarista (MS9) pelo uso de uma codificação sistematizada e conjugada. Por sua vez, a testagem hipotética do cruzamento e confronto de códigos revelou-nos que as formulações dilemáticas de tipo descritivo, conseguidas em análises prévias, ofereciam consistência e credibilidade. Assim sendo, havíamos conseguido o nosso objectivo, ou seja, corroborar a validade de procedimentos heurísticos anteriormente utilizados.

6 · Considerações finais

Não serão as presentes considerações perspectivadas pelo ângulo da conclusividade apodíctica, mas sim pela atitude de propor à comunidade científico-pedagógica abertas sugestões que, eventualmente, possam sensibilizar empreendedores de futuras pesquisas.

Nunca será demais sublinhar que as *vantagens* e *desvantagens* de uma investigação qualitativa constituem um assunto de grande seriedade, na medida em que tal género de investigação nos autoconfronta com opções heurísticas, de cujo cumprimento acaba por advir sempre alguma insatisfação. Na verdade, se um trabalho qualitativo nos permite descer a um desejável aprofundamento plurifacetado do(s) sujeito(s) estudado(s), a sua morosidade converte-se no rochedo de Sísifo do investigador individual, por vezes perdido na análise de montanhas de produção textual, dificilmente controlada, de documentos pessoais.

Preâmbulo estabelecido, eis, pois, as considerações que se nos oferecem no final deste percurso investigativo:

1. *O quadro conceptual* levantado permitiu-nos organizar as estruturas de planificação e orientação do nosso trabalho, ao fornecer-nos as linhas fundamentais de inúmeras investigações, que sistematizámos em três campos:
1º *Ser professor principiante*, 2º *O uso de documentos*

pessoais na metodologia de investigação qualitativa e 3º Dilemas dos professores principiantes.

Em cada um desses domínios, descemos à *especificidade de temáticas* neles implicadas, que nos viabilizaram a construção da teia das diferentes análises posteriormente realizadas sobre o caso MS9.

Relativamente a *Ser professor principiante*, constituiu, compreensivelmente, o âmago das nossas pesquisas de literatura específica, balizadas pelos seguintes enfoques: *razões/motivações para o ingresso/permanência na profissão docente, a formação de futuros professores, a socialização profissional do professor principiante*

No 2º dos campos supracitados, demos relevo às aquisições investigacionais sobre o *uso de documentos pessoais na metodologia de investigação qualitativa*, aquisições essas que nos viriam servir de imprescindível mediação para o levantamento e tratamento dos dados (auto)biográficos da professora principiante MS9.

2. Situados no *percurso empírico* da investigação, diremos que nos apoiámos numa metodologia qualitativa, de natureza fundamentalmente (auto)biográfica, que assumiu a forma de *estudo de caso único*, tendo adoptado uma *estratégia longitudinal* de acompanhamento e levantamento dos dados, definida pelo 1º ano de ensino de uma Professora principiante que, aliás, fez parte de um trabalho mais amplo e que nos serviu de Tese de Doutoramento (Cordeiro Alves, F., 1997)
3. Embora para a investigação referida tenhamos utilizado vários *instrumentos de recolha de dados*, para o presente estudo mereceu-nos exclusiva atenção o *diário*, documento pessoal capaz de despertar várias perspectivas de análise.
4. Pelo *perfil biográfico* de MS9, verificámos que, segundo a tipologia dos ciclos de vida de P. Cross (1981: 174-175), se encontra na *segunda fase de vida* ou de *participação no período adulto (23 para 28 anos)*, disposta a viver o futuro, mais concretamente, o seu futuro profissional docente.
5. No 1º ano docente de MS9, impõe-se claramente um sentimento de *identificação* com a profissão, facto que permite registar *uma vivência gratificante* deste período inicial.
6. No processo de transição de práticas de ensino para o 1º ano docente, constatado no diário, verifica-se um *paralelismo* entre o *peso das dificuldades* e o *peso da gratificação e mesmo êxito dos inícios*.
7. Consideramos que o *processo socializante* de MS9, no período de transição de aluna-professora a professora principiante sofre as *influências pessoais*, que provêm das

peças com quem a principiante interage: alunos, colegas professores, pessoal directivo-administrativo e pais. Se considerarmos a *dimensão estrutural*, situam-se as *influências* a três níveis: *sala de aulas*, em especial, *escolar/institucional* e *social*. Constatamos que o percurso sócio-docente se desenvolve antes como um *processo de socialização interactiva* do que como um processo de *socialização por inculcação*, pois, se influências são recebidas, influências são devolvidas.

Porém, que tipo de *estratégia social* é assumida nesse processo?

Verificamos, em MS9, que as atitudes de *intervenção voluntária e actuante* na situação (*redefinição estratégica*) se tornam evidente no percurso do 1º ano de ensino. Isto é, a intervenção decidida e activa é uma atitude expressa durante o percurso socializante do 1º ano, que se sobrepõe ao *ajustamento internalizado* e à *concordância estratégica* de/com exigências contextuais. Este facto é algo de *novo* que nos surge, por parte de MS9, no seu processo de socialização, e muito pouco frequente numa fase de inícios profissionais. Fugimos, assim, à linearidade sequencial apontada no modelo C. Lacey.

8. Como consideração axial, teremos a salientar que, neste processo socializante de MS9, se vivem *dilemas* que são evidenciadores da experiência de grandes tensões desenroladas num contexto de actuação pedagógica durante o 1º ano de ensino.

De facto, apresentam-se a MS9 5 dilemas, que denotam bem as encruzilhadas que esta principiante teve, qual dura prova do seu dia a dia de professora, com alunos e colegas mais velhos.

No *dilema de desempenho profissional: dedicação docente vs dificuldades (insucesso) dos alunos*, procurou aquela principiante compaginar um desempenho para a mestria com um desempenho para a remediação. Avançar nas suas tarefas lectivas ou desfazer dúvidas dos alunos?

Num outro dilema, o *dilema de planeamento didáctico: utilidade vs ineficácia da planificação*, esta neo-professora interroga-se se deve planificar o seu ensino, porque dessa forma controla a sua actuação docente, ou não planificar as suas actividades, dado o dispêndio de tempo e a pouca eficácia da planificação. Em que ficar?

Vivendo um *dilema relacional: bom relacionamento vs indisciplina dos alunos*, o maior problema de MS9, considerava: fomentar um bom relacionamento com os alunos, gratificante mas de exigente implementação, ou constatar, ainda que custe e quase permissivamente, uma indisciplina na sala?

Surgiu a MS9, a nível de vivências com os seus pares, um *dilema sócio-profissional: cooperação vs fragmentação entre colegas*. E o posicionamento desta principiante: ou implementa a cooperação entre colegas, mas esperando uma certa resistência dos mais velhos, ou se mantém numa atitude de reserva para com a fragmentação reinante entre os professores, mas restando-lhe o amargo do isolacionismo.

Algo de muito característico e anxiógeno, no início de carreira, também surgiu a MS9, a saber: o *dilema de empenhamento: satisfação profissional vs desgaste pessoal*. De facto, uma sentida encruzilhada se colocou a esta novata: procurar a consecução e manutenção da satisfação profissional, difícil de obter, ou acautelar o desgaste pessoal pelo “não te rales”? Que opção tomar?

Foi interessante constatar que a vivência de dilemas desta natureza vem revelar e confirmar que o optimismo com que um futuro professor encara o ensino, optimismo frequentemente inculcido e interiorizado na formação inicial, é paulatinamente controlado e contido pelas tensões ou espaços problemáticos dos inícios da actividade pedagógica. É com particular relevância para os espaços problemáticos de natureza relacional.

Aplicado o Programa AQUAD 3.0, veio confirmar-se a coerência e fiabilidade do discurso referente à vivência destes dilemas de MS9, tendo sido verificada a hipótese 12 do programa pela obtenção de *coeficientes de Tanimoto* significativos no intervalo de valores situados entre 0 e 1.

9. Uma análise da experienciação de *incidentes críticos*, levamos a admitir que, no período de professora primeiranista, sobressai o tipo de *incidentes de carácter relacional-interpessoal com origem na aula*, como sucedeu com MS9, facto que vem reforçar um relativo predomínio dos problemas relacionais aquando da execução de actividades lectivas. O caso vivido por MS9 pode ser paradigmático do processo de *sedução do sedutor*, por parte do aluno, uma vez que este se julga preterido (ou o é!) pelo professor relativamente a outros de quem o docente é acusado de “gostar mais”. Um fenómeno muito complexo de *relação pedagógica*, mas do qual MS9 se sai airoso.

Em jeito de encerramento destas *considerações finais*, e encantados pela confidencialidade exposta no *diário de MS9*, enquanto neo-professora, cremos que os professores principiantes se auto-descobrem aos poucos e, simultaneamente, vão descobrindo o contexto em que se insere a sua actuação, assumindo nessa descoberta o fardo do esforço e da fadiga, da incompreensão, do desencanto, da dura realidade, mas auferindo igualmente da desejável conquista de identidade e profissionalismo. De facto, são sintoma de um

ideal vivo e consciente estas tão expressivas palavras registadas naquele documento pessoal:

“Com o tempo, vou reflectindo nas mudanças e nas dificuldades sentidas ao iniciar a vida profissional (...) Os novos colegas, quando simpáticos, vão-nos explicando estas coisas, mas fica sempre muito por dizer, que só mesmo a prática ensinará.

(...) É o primeiro ano, que eu considero um verdadeiro estágio, que me ensinou muito, e tenho plena consciência das mudanças que deverei fazer no próximo ano lectivo...”.

Na verdade, não somos, mas fazemo-nos professores! MS9 é uma prova disso.

Bibliografía

- Abraham, Ada** (1989). Une Approche centrée sur la Personne de l'Enseignant. *Education & Pédagogies*, n 1, pp. 23-32.
- Alarcão, Isabel e Tavares, José** (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel** (1991). Dimensões de Formação. in Universidade de Aveiro, org., *Formação Contínua de Professores*. Universidade de Aveiro: Serviços de Documentação, pp. 69-78.
- Altbach, Philip G.** (1986). Una Nación en Peligro: el Debate sobre la Reforma de la Educación en los Estados Unidos. *Perspectivas*, v XVI, n 3, pp. 359-371.
- Angulo, L. M. Villar** (1988). Evaluación diagnóstica de los Procesos mentales de los Profesores. in L.M.Villar Angulo, ed., *Conocimiento, Creencias, y Teorías de los Profesores*. Alcoy-España: Editorial Marfil, pp. 197-224.
- Baena, M^a Paz Lebrero** (1998). La Historia de la Infancia y el Niño ante el año 2000. II. Aálisis de algunas propuestas de planes de estudio para la Diplomatura de Educación. *Educación XXI* – Revista de la Facultad de Educación, Madrid: UNED, n 1, pp. 175-191.

- Ball, Stephen J. and Goodson, Ivor F.** (1992). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. in Stephen Ball and Ivor Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed., pp. 1-25.
- Barbosa, M.** (1991). A Formação de Professores na Encruzilhada dos Modelos Antropogenéticos. in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org., *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e Perspectivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de C.as da Educação, pp. 533-542.
- Bayer, Edouard** (1984). Practica pedagogica y Representaciones de la Identidad profesional del Enseñante. in J. M. Esteve, ed., *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 107-122.
- Benavente, Ana** (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, Ana** (1992). Reforma educativa e Formação de Professores. in A. Nóvoa e Popkewitz, Th., eds., *Reformas educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa -Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Lisboa, pp. 47-56.
- Ben-Peretz, M.** (1992). Episódios do Passado evocados por Professores aposentados. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.199-204.
- Ben-Peretz, M. and Kremer-Ayon, L.** (1986). Principals reflect on Dilemmas in their Work. in J. Lowyck, ed., *Teacher Thinking and Profesional Action*. University of Leuven, pp. 117-131.
- Ben-Peretz, M. and Kremer-Ayon, L.** (1990). The Content and Context of Profesional Dilemmas encountered by Novices and Senior Teachers. *Educational Review*, v 42, n 2, pp. 31-40.
- Berlak, A. and Berlak, H.**, (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. London: Methuen.
- Berquin, Henri** (1985). Théorie et Pratique dans l'Enseignement Sécondaire: la Situation des Collèges. *European Journal of Teacher Education*, v 8, n 3, pp.283-289
- Biddle, B. J.** (1988). Teacher Roles. in M. Dunkin, ed., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 625-634.
- Blanco, E. e Pacheco, J. A.** (1991). O Pensamento do Professor. Contributos para a Formação de Professores. in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org., *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e Perspectivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de C.as da Educação, pp. 594-601.

- Bogdan, Robert C. and Biklen, S. K.** (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 2.nd ed.
- Book, Cassandra L. and Freeman, D. J.** (1986). Differences in Entry Characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, v 37, n 2, pp 47-51.
- Bordenave, J. D. e Pereira, A. M.** (1991). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 6ª ed..
- Braga da Cruz, M. et al.** (1990). *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: ME .
- Breuse, Edouard** (1984a). Formation des Enseignants Centrée sur la Personne. in A. Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp. 144-153.
- Breuse, Edouard et al.** (1984). *Recherche en Éducation - L'Enseignant Débutant*. Université de l'État à Mons: Direction Générale de l'Organisation des Études.
- Caetano, Ana Paula V.** (1992). *Dilemas de Professores - Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Psicologia da Educação). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psic^a e de Ciências da Educação, Policopiado.
- Campos, B. P.** (1991). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Carrasco, J. G.** (1987). *As Ciências da Educação - Pedagogos para quê?* Porto: Brasília Editora.
- Carrillo, Ángeles Galino** (1998). Humanidades, Humanismos y Humanismo Pedagógico. *Educación XXI* – Revista de la Facultad de Educación, Madrid: UNED, n 1, pp. 15-25.
- Carrolo, Carlos A. V.** (1992). *Formação e Identidade Profissional dos Professores (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Análise e Organização do Ensino. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psic^a e de Ciências da Educação, Policopiado.
- Cavaco, M. H.** (1992). Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. in A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191. [Elaborado a partir de **Cavaco, M. H.** (1989). *Ser Professor. Fases de Vida e Percursos. Um contributo para o estudo da condição do Professor do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, policopiado]

- Chandler, T. J. L.** et al. (1988). The Career Ladder and Lattice: a New Look at the Teaching Career. *Journal of Teaching in Physical Education*, v 7, n 2, pp. 132-141.
- Chené, Adèle** (1988). A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores. in A. Nóvoa e Mathias Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 87-98.
- Clapier-Valladon, Simone** (1983). Le Récit de Vie comme Méthode de Recherche. in S.Clapier-Valladon et J. Poirier, eds., *L'Approche Biographique - Reflexions Epistémologiques sur une Méthode de Recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, pp. 103-119.
- Clapier-Valladon, Simone** (1983a). Le Récit de Vie comme Narration du Quotidien. in S.Clapier-Valladon et J. Poirier, eds., *L'Approche Biographique - Reflexions Epistémologiques sur une Méthode de Recherche*. Nice: Centre Universitaire Méditerranéen, pp. 120-137.
- Clapier-Valladon, Simone** et **Poirier, J.** (1984). La Collecte du Récit Biographique. *Education Permanente*, n 72-73, pp. 65-74.
- Comissão de Coordenação da Região Norte** (1986). *Papel e Imagem do Professor - Região Norte. Inquérito*. Porto: CCRN.
- Cordeiro Alves, F.** (1991). *A Satisfação / Insatisfação Docente. Contributos para um estudo da Satisfação / Insatisfação dos Professores Efectivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Bragança* - Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.
- Cordeiro Alves, F.** (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. - Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 26 Junho: Policopiado.
- Coutty, Marc** (1981). Les Enseignants sont-ils des Privilegiés? *Le Monde de L'Education*, Nov, pp. 7-20.
- Croissandeau, J-M.** (1987). Justice pour les Enseignants. *Le Monde de L'Education*, Sépt, pp. 8-9.
- Diamond, C. T. Patrick** (1991). *Teacher Education as Transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Dominicé, Pierre** (1984). La Biographie educative: un Itinéraire de Recherche. *Education Permanente*, n 72-73, pp. 75-86.

- Dominicé, Pierre** (1988). O Processo de Formação e alguns dos seus Componentes Relacionais. in A. Nóvoa e Mathias Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 87-98.
- Dominicé, Pierre** (1988a). A Biografia educativa: Instrumento de Investigação para a educação de Adultos. in A. Nóvoa e Mathias Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 87-98.
- Dominicé, Pierre** (1988b). O que a Vida lhes Ensinou. in A. Nóvoa e Mathias Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 87-98.
- Druhle, M.** (1981). L'Approche Biographique en Sociologie. *Psychologie et Education*, v V, n 1, pp. 3-15.
- Elliot, J.** (1985). Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas. in R. G. Burgess, ed., *Field Methods in the Study of Education*. London: Falmer Press, pp. 235-262.
- Esteve, J. M.,** ed. (1984b). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M.** (1989). *El Malestar Docente*. Barcelona: Editorial Laia, 2ª ed..
- Esteve, J. M.** (1992). Mudanças sociais e Função Docente. in A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- Esteve, J. M. et Fracchia, A. F. B.** (1984). L'Image des Enseignants dans les Moyens de Communication de Masse. *European Journal of Teacher Education*, v 7, n 2, pp. 203-209.
- Esteve, J. M. et Fracchia, A. F. B.** (1989). Le Malaise des Enseignants. *Education & Pédagogies*, n1, pp. 33-48.
- Estrela, Albano C.** (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC, 2ª ed..
- Estrela, Albano C.** (1992). Formação Contínua de Professores: uma Experiência para a Inovação Educacional. in A. Nóvoa e Th. Popkewitz, eds., *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA - Fac. de Psic. e de C.as da Educação, Universidade de Lisboa, pp. 43-46.
- Estrela, Albano C.** (1992a). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, Albano C. et al.** (1991). *Formação de Professores por Competências - Projecto FOCO: uma Experiência de Formação Contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. e Estrela, Albano C.** (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Estampa, L.da.
- Estrela, M. T. e Estrela, Albano C.** (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, L.da.
- Ethington, C. et al.** (1987). Entry into the Teaching Profession: Test of a Causal Model. *The Journal of Educational Research*, v 80, n 3, pp. 15-163.
- Ferrarotti, Franco** (1988). Sobre a Autonomia do Método Biográfico. in A. Nóvoa e M. Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 17-34.
- Ferry, Gilles** (1983). *Le Trajet de la Formation - les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Finger, Mathias** (1988). As Implicações Sócio-epistemológicas do Método Biográfico. in A. Nóvoa e M. Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 79-86.
- Fontoura, Maria M.** (1992). Fico ou Vou-me Embora?. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197.
- Fox, S. M. and Singletary, T. J.** (1986). Deductions about Supportive Induction. *Journal of Teacher Education*, v 37, n 1, pp. 12-15.
- Fuller, F. F. and Bown, O. H.** (1975). Becoming a Teacher. in Kevin Ryan, ed., *Teacher Education - Yearbook N. S. S. E.*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Gauthier, Nicole** (1984). Enseignants en Quête d'Identité. *Pourquoi?*, n 196, pp. 20-27.
- Geer, Blanche** (1982). Ensinar. in Sérgio Grácio e S. Stoer, eds., *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 189-203.
- Goble, N. et Porter, J. F.** (1977). *L'Évolution du Rôle du Maître - Perspectives Internationales*. Paris: Unesco.
- Gonçalves, José A. M.** (1990). *A Carreira das Professoras 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 Psic^a e de Ciências da Educação, Policopiado.

- Gonçalves, José A. M.** (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Goodson, Ivor F.** (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Goodson, Ivor F.** (1988). *The Making of Curriculum - Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Gosselin, Marie-France** (1984). Ensayo de Identificación de las Fuentes de Tensión del Enseñante en su Trabajo Profesional, in J. M. Esteve, ed., *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 163-167.
- Grant, R.** (1987). A Career in Teaching: A Survey of Middle School Teachers' Perceptions with Particular Reference to the Careers of Women Teachers. *British Educational Research Journal*, v 13, n 3, pp. 227-239.
- Hameline, D.** (1992). O Educador e a Acção Sensata. in A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 35-60.
- Hargreaves, Andy** (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2 vols.
- Hart, Ann W.** (1987). A Career Ladder's Effect on Teacher Career and Work Attitudes. *American Educational Research Journal*, v 24, n 4, pp. 479-503.
- Holly, Mary L.** (1992). Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.
- Holly, Mary L. and McLoughlin, C. S.** (1989). Professional Development and Journal Writing. in M. L. Holly and C. S. McLoughlin, eds., *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, pp. 259-283.
- Huber, Günter L.** (1990). *AQUAD: Análisis de Datos cualitativos con Ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Editorial Carlos Marcelo, 1ª ed.
- Huberman, M.** (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Neuchâtel - Paris: Delacheaux & Niestlé.
- Huberman, M.** (1992a). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.

- Johnson, Susan M.** (1986). Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. *Educational Administration Quarterly*, v 22, n 3, pp. 54-79.
- Jordell, K. yuind** (1987). Structural and Personal Influences in the Socialization of Begining Teachers. *Teaching & Teacher Education*, v 3, n 3, pp. 165-177.
- Joseph, Pamela B. and Green, N.** (1986). Perspectives on Reasons for Becoming Teachers. *Journal of Teacher Education*, v 37, n 6, pp. 28-33.
- Josso, Christine** (1988). Da Formação do sujeito... ao Sujeito de Formação. in A. Nóvoa e M. Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 35-50.
- Kremer-Ayon, L.** (1987). The Content and Nature of Dilemmas encountered by Student-teachers' Supervisors. *European Journal of Teacher Education*, v 10, n 2, pp. 151-161.
- Kremer-Ayon, L.** (1993). Teacher Self-Evaluation: A Tool for Professional Development. in Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 217-239.
- Ibañez, R. Marín** (1998). La Educación del Siglo XXI. Hacia un Sistema Tecnológico Multimedia. Las Universidades a Distancia. *Educación XXI – Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: UNED, n 1, pp. 27-52.
- Lacey, Colin** (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen
- Lacey, Colin** (1988). Professional Socialization of Teachers. in M. J. Dunkin, ed., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2.nd ed., pp. 634-645.
- Lampert, M.** (1985). Teachers' Strategies for understanding and managing Classroom Dilemmas. *Paper - Annual Meeting of ISATT*. Tilburg (Holanda)
- Lampert, M.** (1986). Teachers' Strategies for understanding and managing Classroom Dilemmas. in M. Ben-Peretz et al., eds., *Teacher Thinking*. Lisse: Smets and Zeitlinger.
- Landshere, G. De** (1988). Teacher Recyclage. in M. Dunkin, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 744-745.
- Lapeyre, M.** (1981). L'Enjeu de la Biographie: Destin, Drame, Histoire. *Psychologie et Education*, v V, n 1, pp. 37-54, com Anexo - pp. 55-71.

- Lawton, D.** (1987). L'Evolution du rôle de l'Enseignant et ses Conséquences sur la Formation Pédagogique. *Perspectives*, v 17, n 1, pp. 97-105.
- Lima, M. J. e Haglund, S.**(1985). *Escola e Mudança: o Sistema Educativo - a Escola - a Aula - o Professor*. Porto: Edições Afrontamento, 2ª ed. .
- Liston, Daniel P. and Zeichner, Kenneth M.** (1991). *Teacher Education and Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc..
- Llamas, J. Luís García** (1998). La Formación Permanente del profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *Educación XXI – Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: UNED, n 1, pp. 129-158.
- Malrieu, Ph.** (1981). Méthode Biographique et Analyse Psycho-sociale. *Psychologie et Education*, v V, n 1, pp. 17-35.
- Mandra, R.** (1984). Causas de Inadaptación y Desadaptación de los Enseñantes Franceses y Dispositivo de Ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. in J. M. Esteve, ed., *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 213-222.
- Manheim, K. e Stewart, W. A. C.** (1978). *Introdução à Sociologia da Educação*. S.Paulo: Editora Cultrix, L.da..
- Marcelo-García, Carlos** (1992). Dar Sentido a los Datos: la Combinación de Perspectivas Cualitativa y Cuantitativa en el Análisis de Entrevistas. in Carlos M-García, ed., *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos*. Irala-Argentina: Editorial Cincel, S.A., pp. 13-48.
- Marcelo-García, Carlos** (Dir.) (1993). El Primer Año de Enseñanza. Análisis del Proceso de Socialización de Profesores Principiantes. *Revista de Educación*, n 300, pp. 225-277.
- McNergney et al.** (1993). Fitting Teacher Education to Teachers' Needs. in Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 253-264.
- Mediano, Catalina Martínez** (1998). La Teoría de la Evaluación de Programas. *Educación XXI – Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: UNED, n 1, pp. 73-91.
- Mialaret, G.** (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Mitter, W.** (1985). Goal Aspects of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, v 8, n 3, pp. 273-282.
- Moita, Maria C.** (1992). Percursos de Formação e de Transformação. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Musgrave, P. W.** (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nelli, E. R. and Atwood, V. A.** (1986). Teacher Education Students and Classroom Teachers: A Comparison of Conative Levels. *Journal of Teacher Education*, v 37, n 3, pp. 46-50.
- Nieto, Daniel A. y Talavera, Elvira R.** (1998). Estudio de la Madurez Vocacional de los Estudiantes Españoles de Educación Secundaria Mediante el Career Development Inventory-School Form. *Educación XXI – Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: UNED, n 1, pp. 159-174.
- Noguera, M. Dolores Días** (1988). Identificación de Dilemas en la Evaluación de los Profesores. in *Actas del Encuentro “Avances en el Estudio del Pensamiento del Profesor”*, pp. 145-150.
- Nóvoa, A.** (1988a). O Método (Auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação dos Adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, n1 (2), pp. 7-20.
- Nóvoa, A.** (1988b). A Formação tem de passar por aqui: as Histórias de Vida no Projecto PROSALUS. in A. Nóvoa e M. Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde -Cadernos de Formação 1, pp. 107-130.
- Nóvoa, A.** (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), pp. 435-456.
- Nóvoa, A.** (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a Formação de Professores. in A. Nóvoa e Th. Popkewitz, eds., *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA - Fac. de Psic. e de C.as da Educação, Universidade de Lisboa, pp. 47-55.
- Nóvoa, A.** (1992a). Os Professores e as Histórias da sua Vida. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A.** (1992b). O Passado e o Presente dos Professores. in A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- Nunes, I. S.** (1984). A Motivação Intrínseca: seu Significado e Implicações para o Exercício da Actividade Docente. *Revista*

- Portuguesa de Pedagogia*, ano XVIII, Coimbra, pp. 145-161.
- Oliver, B. et al.** (1988). Teacher Development and Job Incentives: a Psychology View. *Journal of Teaching in Physical Education*, v 7, n 2, pp. 121-131
- Pacheco, J. A. B. e Flores, M. A.** (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palmer, Ch. H.** (1992). Diaries for Self-assessment and INSET [InService Teachers] Programme Evaluation. *European Journal of Teacher Education*, v 15, n 3, pp. 227-238.
- Pérez, Miguel F.** (1988). *La Profesionalización del Docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..
- Perrenoud, Philippe** (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - I.I.E.
- Piette, François** (1989). Le Developpement de la Formation Continué dans les Pays de la Communauté Européenne. in F. Piette, ed., *Analyse des Stratégies de Formation Continue des Enseignants dans les Pays de la Communauté Européenne - Etudes de Cas et Synthèse*. Commission des Communautés Européennes, pp. 18-26.
- Pineau, G.** (1988). A Auto-formação no Decurso da Vida: entre a Hetero e a Ecoformação. in A. Nóvoa e M. Finger, eds., *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, pp. 63-78.
- Postic, M.** (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Praia, João F.** (1991). Dificuldades Intrínsecas da Formação Inicial. Formação Contínua como Resposta. in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org., *As Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 541-550.
- Prick, Leo** (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rosales, C.** (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.
- Rossi, Henri** (1992). *Vade Mecum de L'Enseignant Débutant*. Paris: Les Editions de l'Orghанизation.

- Roy, M.** (1984). Formé à la Stabilité pour vivre l'Instabilité. in Ada, Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp. 56-62.
- Santamariña, J. A. Fidalgo** (1988). *Antropologia de una Parroquia Rural*. Cuadernos do Laboratorio Ourensán de Antropoloxia Social – Serie: Galicia Campesiña, 1. Publicaciones Caja Rural de Orense.
- Santos, Florbela L. de Sousa Trigo** (1992). *Attitudes and Beliefs of the Portuguese Secondary School Teachers about their Work: Satisfaction, Dissatisfaction and Burnout*. Thesis...for the doctor of Philosophy degree in Education in the Graduate College of the University of Yowa (USA). Policopiado.
- Silva, M^a Celeste L. R. M.** (1994). *De Aluno a Professor: Um “Salto” no Desconhecido (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Análise e Organização do Ensino). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psic^a e de Ciências da Educação, Policopiado.
- Tochon, F. V.** (1992). À quoi pensent les Chercheurs quand ils pensent aux Enseignants?. *Revue Française de Pédagogie*, n 99, pp. 89-113.
- Valente, M^a O. e Bárrrios, A.** (1986). Que Razões levam os Alunos à frequência de um Curso de Formação de Professores?. *Revista de Educação*, v 1, n 1, pp. 13-24.
- Valli, Lynda** (1993). Teaching before and after Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher. *Journal of Teacher Education*, v 44, n 2, pp. 107-118.
- Veenman, Simon** (1984). Perceived Problems of Begining Teachers. *Review of Educational Research*, v 52, n 2, pp. 143-178.
- Veenman, Simon** (1988). El Proceso de llegar a ser Profesor: Un Análisis de la Formacion Inicial. in A. Villa, ed., *Perspectivas y Problemas da la Función Docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-67.
- Vila, J. V.** (1988). *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.
- Vonk, J. H. C.** (1985). The Gap between Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, v 8, n 3, pp. 307-317.
- Williams, P. R. C.** (1988). Teacher Supply and Demand. in M. Dunkin, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 650-652

- Yinger, R. J. y Clark, C. M.** (1988). El Uso de Documentos Personales en el Estudio del Pensamiento del Profesor. in L. M. V. Angulo, ed., *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., pp. 175-195.
- Zabalza, M. A.** (1991). *Los Diarios de Clase. Documento para Estudiar cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. .
- Zeichner, Kenneth M. and Tabachnick, B. Robert** (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and institutional Control in the Socialization of Begining Teachers. *Journal of Education for Teaching*, v 11, n 1, pp. 1-25.

Notas

- 1 “**Career Ladders**” é um plano de criação de atractivos na carreira docente, mediante: reestruturação do trabalho docente, atribuindo aos professores papéis, responsabilidade e salário diferenciados. Tal diferença inclui: aumento de poder, além de decisões sobre uma extensa base escolar; supervisão dos recém-ingressados; controle substancial sobre curriculum e materiais escolares; oportunidades de promoção e salário acrescido para lá do curso normal da carreira (**HART, ANN W.**, 1987: 480).
- 2 Os diversos modelos de abordagem do desenvolvimento de competências de ensino - modelização, protocolos, estudo de casos e incidentes críticos, simulações, micro-teaching, mini-cursos -, na opinião de **Klinzing and Tisher** (1993: 181-182), contêm em determinado grau os 3 elementos essenciais para tal desenvolvimento: conceptualização, observação e exame/reflexão. Contudo, diferindo tais modelos na natureza, propósitos e padrões de comportamento a inculcar nos formandos, a sua escolha pelos professores formadores dependerá daquilo que eles desejam realizar no seu programa de formação. Não deixam aqueles AA. de relevar o modelo das “simulações”, que caracterizam de forma muito positiva para a “antecipação” dos problemas futuros dos alunos-professores (idem: 178).
- 3 Segundo **W. Mitter** (1985:281), “ a ‘escola de hoje’ deve ser concebida na sua *tensão dialéctica* com a ‘escola do amanhã’.(...) é melhor conhecer o problema a ser resolvido do que ignorá-lo e falhar na condução de desejáveis e necessárias mudanças, além da necessidade de prevenir os jovens professores de frustrações que são evitáveis”.
- 4 Julgamos que é expressiva a seguinte observação de **D. Hameline**, relativamente

- aos modelos de “conhecedor”: -”Seria muito imprudente afirmar desde já que um destes três modelos do ‘conhecedor’ é superior aos outros dois, ou sequer um pouco melhor. Os três dão, sem excepção, azo a felizes abordagens da complexidade das coisas, da sua rudeza e da sua delicadeza, da sua validade objectiva e da sua legitimidade social” (1992:42).
- 5 Para **H. Vonk** (1985:317), “*perspectiva*” é “a forma normal de pensar e sentir de um professor acerca de como agir em situações especiais”.
 - 6 Apresenta **Manuel Barbosa** (1991: 535) vários *modelos antropogenéticos*, enquadrados num paradigma epistemológico próprio, que subdivide em: -Modelos mecanicistas, Modelos construtivistas/interaccionistas e Modelos inatistas.
 - 7 No seu plano de formação, estabelece **G. Mialaret** (1981: 107-114) uma tríplice divisão de Estágios de progressivo empenhamento do futuro professor na vida prática:
 - Período de sensibilização (Estágio I);
 - Período de aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas (Estágio II);
 - Período de responsabilização (Estágio III).
 Contudo, observa **Mialaret** (*ibidem*) que “ os Estágios não constituem o único elemento da formação: devem ser acompanhados por certos ensinamentos teóricos de modo que as ligações que atrás indicamos (Teoria/Prática) sejam correctamente asseguradas”.
 - 8 Constatam **E. Breuse et al.** (1984:215): - “ No seu conjunto, os professores [principiantes: 1 a 5 anos de exercício] situam o seu grau de satisfação pela sua formação teórica no grau 3 da escala de valores. Estão satisfeitos (± 3) com a sua *formação didáctica* que consiste na análise e prestação de lições e estágios. Denunciam lacunas (opiniões negativas de 1,5 a 2,5) na análise das *matérias a ensinar*, na *ligação teoria-prática*, na *iniciação aos métodos novos*, nos *contactos com os especialistas exteriores*. Igualmente, a *formação humana e relacional* não lhes deu satisfação”.
 - 9 Segundo **J. M. Esteve e A. F. B. Fracchia** (1989: 39), no decurso do seu primeiro ano, 91 % dos professores devem rever profundamente a imagem interiorizada durante a sua formação. Ao fim de 5 ou 6 anos, esta imagem desmorona-se, seguindo-se uma verdadeira crise de identidade determinada pela contradição existente entre o *eu real* do professor (o que ele se vê fazer todos os dias na aula) e o seu *eu ideal* (o que ele desejaria fazer ou que pensa dever fazer).
 - 10 **J. L. Castillejo** (1987: 9) fala mesmo em ruptura, *cisão* entre a teoria e a prática: -”Uma das mais claras evidências no campo educativo é a *cisão* entre a teoria e a práxis: É talvez o mais doloroso e lamentável fenómeno que se arrasta desde os inícios da reflexão humana sobre a educação. E é, com toda a segurança, o problema mais importante a resolver nos tempos actuais”. E enumera **oito causas** desta *cisão*, das quais evidenciamos duas: -a distinta formação, dedicação e estrato social dos dedicados à “prática” educativa e dos catalogados como “teóricos” da educação; -a própria investigação experimental não ter conseguido *entroncar* os “teóricos” e os “práticos” por efeito dos próprios problemas que estudam *ex post facto* (*idem* : 9-13).
 - 11 Procurando explicar a dialéctica entre a teoria e a prática, apoiam-se os **AA.** no jogo recíproco realizado entre as “teorias públicas” e as “teorias privadas”, como se explicita: -” (...) as apelidadas ‘teorias públicas’ (por ex. a teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget ou a teoria da Relatividade de Einstein) são incorporadas pelas nossas ‘teorias privadas’ (aquelas em que damos um sentido à experiência pelas nossas exposições e sistemas conceptuais pessoais). E é neste

- jogo dialéctico, à medida que nós agimos sobre o mundo e reciprocamente somos agidos por ele, que as nossas percepções mudam, chegando, com esta mudança, a reestruturação dos nossos pontos de vista, das nossas posições e teorias” (**Holly, M. L. H. and McLoughlin, C. S.**,1989: 260).
- 12 Interpretando a opinião de Habermas, **C. Carrolo** (1992: 50-51) observa que o processo de socialização é constituído pela unidade dialéctica de três mediações, igualmente de natureza dialéctica, entre o sujeito-actor e o objecto-mundo: o *processo de trabalho* (instrumentos), a *representação simbólica* (linguagem) e a *interacção com base na reciprocidade* (grupo). No fundo, continuará o A., Habermas retomou as análises de Mead da passagem da interacção infra-humana mediatizada por *gestos* à interacção mediatizada por *símbolos*, seguida esta da interacção mediatizada por *normas*.
- 13 **Lacey** (1988: 637), constatará que se tem negligenciado quase totalmente o estudo da metade e dos anos finais da vida profissional, sobretudo pelo interesse dedicado aos resultados do período de formação, em que o neófito é conscientemente moldado pelos formadores. A investigação tem-se concentrado mais neste “*rito de passagem*”, o que, infelizmente, tem levado à negligência do período de socialização da meia e tardia carreira.
- 14 Por outro lado, **Lacey** (1988: 636) não partilhará a noção de socialização dos modelos conflituos de sociedade, de uma sociedade dividida, de origem marxista, pois não estão isentos de problemas, por vezes similares aos dos modelos funcionalistas. E lembra, a propósito, a posição de Dennis Wrong, que “olha o homem como um animal neurótico e descontente para quem a cultura é uma violação das suas corpóreas energias socializadas”. Wrong formaria a sua imagem de socialização a partir de um imperfeito e parcial processo, em que um elemento essencial do homem fica de fora quer do processo de internalização das normas sociais, quer da conformação com as necessidades da sua personalidade.
- 15 Relembramos que **Colin Lacey** (1977) define *estratégia social* como “a selecção intencional de ideias e acções feita por futuros professores e profissionais fora do seu interrelacionamento em situações específicas” (cit. por **Zeichner and Tabachnick**, 1985: 9). Tal conceito abrange três categorias de estratégias: - *ajustamento internalizado*: o indivíduo cumpre pressões ou ordens impostas pelo carácter autoritário da situação, acreditando serem as melhores; - *concordância estratégica*: o indivíduo cumpre as normas impostas pela situação, mas com reservas pessoais sobre como actuar; - *redefinição estratégica*: o indivíduo, mesmo sem poder formal para isso, realiza tentativas bem sucedidas para mudar e introduzir novos elementos na situação.
- 16 Pelo controle *directo ou pessoal*, os superiores (o Director da escola, por ex.) supervisionam pessoalmente as actividades dos trabalhadores e asseguram o cumprimento das normas organizacionais; pelo controle *burocrático*, o controle torna-se parte integrante da estrutura social do emprego e é reforçado por regras burocráticas impessoais e por relações sociais hierárquicas; pelo controle *técnico*, o controle de uma organização sobre os seus membros (d direcção de tarefas, avaliação de resultados, recompensa e disciplina dos trabalhadores) é integrado na estrutura física do próprio processo de trabalho, minimizando-se a necessidade de uma supervisão pessoal dos administradores, bem como a necessidade de confiar na submissão do trabalhador às regras impessoais burocráticas (**Zeichner and Tabachnick**, 1985: 15-16).
- 17 Nesta linha se situa **M. C. Silva** (1994: 12-21), quando considera que o paradigma de *socialização normativa* explica que a interiorização das formas de conduta

- indica ao indivíduo como “deve comportar-se tanto numa determinada situação, como também enquanto portador de uma função e como pertencente a um sistema social”, pretendendo-se, pois, encarar a socialização como uma “adaptação do professor às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integra”. O paradigma de *socialização interactiva* ditar-nos-á que a socialização deve encarar-se como um “processo permanente ao longo de toda a vida humana”, ou seja, a socialização será considerada, sistemicamente, como um “processo de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem o acolhe”, daí resultando mudanças para os dois lados.
- 18 Na óptica de **W. Borg e D. Meredith** (1989 : 403-404), o *Estudo de Caso* (“Case Study”) envolve um investigador que faz um detalhado exame de um único indivíduo ou grupo ou fenómeno. As fontes de informação para um intensivo estudo de caso incluem: *registos de arquivos públicos* (actas, relatórios políticos e judiciais, documentos governamentais), *registos de arquivos privados* (autobiografias, diários, cartas) e *dados de resposta directa* (questionários, entrevistas para obter informação específica, percepções, opiniões relevantes para o estudo). Há, contudo, vários géneros de Estudo de Caso, que poderão sistematizar-se em: 1. Estudo de caso histórico; 2. Estudo de caso observacional; 3. Estudo de caso com base em histórias orais; 4. Estudo de caso com base na análise da situação; 5. Estudo de caso clínico.
- 19 Observa **S. Clapier-Valladon** (1983: 104) que a autobiografia indirecta é aquela que é suscitada pelo investigador e que a autobiografia directa, a verdadeira autobiografia, é aquela que é falada ou redigida directamente, sem a presença do questionador. Contudo, comenta a autora, não é porque o autor de uma autobiografia indirecta tenha tido uma estimulação exterior que ele se distingue do autor de um diário íntimo, pois, em qualquer dos casos, estamos em presença de *documentos pessoais*, que são uma fonte sem preço de informações científicas. Actualmente, é também usual os especialistas utilizarem os termos de “relato de vida espontâneo” para indicar a autobiografia realizada sem o concurso de um investigador.
- 20 Distingue **Simone Clapier-Valladon** (1983: 103-104) *biografia e autobiografia* nestes termos: -“Dizemos que duma maneira geral a biografia é a vida de uma pessoa redigida por um autor, seja a partir de documentos que reconstituem a existência de um sujeito morto e a orientação hagiográfica está então frequentemente presente, seja a partir de informações diversas e entrevistas. A biografia é uma prática familiar aos historiadores, a que aplicam as técnicas da crítica externa e interna dos documentos. A autobiografia é ‘a biografia de uma pessoa feita por ela própria’. O género ganha precisão desde há pouco e o termo é recente (início do séc. XIX), mas a sua realidade é bastante antiga na cultura ocidental em que o *diário íntimo*, a *agenda pessoal*, a *crónica*, etc., são práticas correntes”.
- 21 **J. A. Gonçalves** (1990: 65-66), no plano da “biografia”, menciona Platão (*Diálogos*), Xenofonte (*Memoráveis*), Plutarco (*Vidas Paralelas*), esta última obra paradigmática para a “biografiomania” do séc. XVIII, em que avultam as *Confissões* de Rousseau. O género “biográfico” continuaria a ser utilizado por Châteaubriand, Michelet, Laménais e Saint-Simon em narrações da vida de Cristo, para, na actualidade, se converter na voz dos “silenciosos da história”. No plano “autobiográfico”, refere o A., já Júlio César (*De Bello Gallico*) e S. Agostinho (*Confissões*) se mostraram pioneiros, sendo o mesmo género utilizado, mais tarde, por Marco Polo (Relatos de viagens) e Fernão Mendes Pinto (*Peregrinação*).

- 22 A Psicanálise freudiana partirá do pressuposto de que os primeiros anos de existência determinam a vida do indivíduo, operando-se a cura a partir da consciencialização da história de vida desses primeiros anos, o que implica uma interpretação reducionista da história de vida do indivíduo. Um conceito global da história de vida, porém, estará presente numa linha psicanalítica heterodoxa, situando-se aqui Bisnswanger [história de vida = junção da dimensão biológica (função vital) e da dimensão simbólica (história interna da vida)]. Por fim, a perspectiva psicobiográfica orientar-se-ia em duas direcções: a Psicohistórica (Friedlander) e a Psicocrítica (Charles Mauron, Marie Bonaparte - *Edgar Poe* e Charles Baudouin - *Victor Hugo*) (**Gonçalves, J. A.**, 1990: 70-71).
- 23 Encarados, nos inícios do Século, os *ciclos de vida* no seu aspecto biológico ou *biorrítmos* (Herman Swoboda, em Viena, e Wilhelm Fliess, em Berlim), nos anos 30, Ch. Bühler preocupar-se-á por encontrar, através dos relatos de vida, para além das variações individuais, uma “sequência regular nos acontecimentos, nas experiências e nas realizações de uma vida”, enquanto, nos anos 50, Erikson se centrará no número de periodizações que “cubram toda a história do indivíduo” (**Gonçalves, J. A.**, *idem*: 72).
- 24 A primeira utilização sistemática da abordagem biográfica em Sociologia deve-se a William Thomas e Florian Znaniecki (The Polish Peasant in Europa and America), com o sentido de “método sociológico de observação participante” (**Gonçalves, J. A.**, *idem*: 73)
- 25 A “tradição polaca”, no seu duplo ramo –Escola psicossociológica da Posmânia (Znaniecki, regressado de Chicago, 1920) e Escola de Varsóvia (Krzywicki)–, salientará, na abordagem biográfica, respectivamente, a análise, o subjectivo, e a explicação das condições objectivas e mobilização das classes populares (**Gonçalves, J. A.**, *idem*: 74-75).
- 26 Depois de se referir à tradição “culturalista” americana, radicada nas primeiras pesquisas de F. Boas (1887), e atingindo a “idade do ouro” entre 1926 e 1945 (Dyk, 1938; Ford, 1941; Leo Simons, 1942), **J. A. Gonçalves** (*idem*: 76-77) menciona que o “balanço crítico” desta tradição antropológica americana será analisado por Kluckhohn (1945) e por Langness (1965), para depois aludir à “antropologia francesa”. Nesta, para uns (Marcel Mauss, por ex.), o método biográfico é elogiado e recomendado e, para outros, a história de vida é rejeitada por “perigosa” e “irracional” (Cl. Lévi-Strauss em oposição a Leenhardt), embora se lhe reconheça uma “função catártica”.
- 27 Continua, contudo, a investir-se no tratamento do “material singular” ou “vivido” quotidiano, recolhido pelas histórias de vida, o que não impediu de se falar do seu “fracasso científico”. Saliente-se, neste período, a obra de Erving Gofman (*The Presentation of Self in Everyday Life*), em que se defende a “legitimidade de uma ciência do singular”, posteriormente retomada (**Gonçalves, J. A.**, *idem*: 80-81).
- 28 Nos EUA implementa-se o método biográfico para recolha de dados, podendo considerar-se 3 planos na sua utilização:
- i- *autobiografia de grupo primário* (Oscar Lewis - *Children of Sánchez*, 1961), que concilia a biografia individual e a de grupo;
 - ii- *questionário biográfico*, utilização combinada da biografia com o questionário, campo promissor enquanto pesquisa metodológica e social, permitindo aliar metodologias qualitativas à lei do número sobre variados aspectos do vivido;
 - iii- *método etnohistórico*, voltado para o passado recente de uma sociedade (Ex: o caso do *Quebeque*, pelo projecto do Instituto Superior de Ciências Humanas da Universidade de Laval, 1971, projecto demonstrativo de que as histórias de vida

- possibilitam a procura de uma realidade cultural e a multidimensionalidade do vivido, nem sempre acessíveis a uma abordagem analítica) (Gonçalves, J. A., *idem*: 82-86).
- 29 Ainda que sem ligações ao “renascimento” americano, na Europa constituiu-se “uma verdadeira teoria da biografia como ciência do indivíduo singular”, inscrevendo-se tal esforço de conceptualização no paradigma marxista, facto que conferirá à biografia o estatuto central de “ciência da produção do homem concreto”, na expressão de Pineau. Neste quadro conceptual destacar-se-ão os nomes de Sartre - *Critique de la Raison Dialectique*, 1961; Lucien Sève - *Marxisme et Théorie de la Personalité*, 1968; Maurice Catani, que distingue “história de vida social” da “história de vida” e da “autobiografia”; Daniel Bertaux, que utiliza as expressões “relato de prática” em vez de “relato de vida” e “abordagem biográfica” em vez de “biografia”, propondo orientações para a “pesquisa biográfica” (Gonçalves, J. A., *idem*: 86-94).
- 30 Refiram-se alguns nomes, como: P. Dominicé, M. Finger, F. Ferrarotti, Clappier-Valladon e J. Poirier, G. Pineau, M. Huberman, este voltado para as “biografias educativas”, e, entre nós, A. Nóvoa, metodologicamente empenhado nas “histórias de vida” junto dos campos da saúde e da formação de professores (Gonçalves, J. A., *idem*: 94).
- 31 Refere S. Clapier-Valladon (1983: 111) três géneros de *relatos de vida*: - “O relato único”, em que se tem em conta a singularidade do sujeito, abordada através de entrevistas ou etapas múltiplas, podendo tal relato ser a obra comum de um narrador e de um entrevistador; - “O relato de vida de grupo - Relatos de vida cruzados”, praticado por certos sociólogos, na sequência de Oscar Lewis, preferencia o grupo relativamente ao indivíduo [Clapier-Valladon et Poirier, 1984: 73, virão explicitar que por “Relatos de vida cruzados” se entenderá o “estudo de um grupo dado (frequentemente uma comunidade rural, mas igualmente um bairro de cidade, um atelier de fábrica, etc.) que parte da recolha de testemunhos junto dos diferentes membros de um grupo, não existindo então interlocutor privilegiado, não havendo um ‘ego’ sobre o qual a pesquisa seja focalizada”]; - “Os relatos de vida acumulados”, em que não há, à partida, uma temática escolhida que focalize os relatos sobre uma certa categoria de momentos e de acontecimentos vividos e de reflexões do sujeito, sendo fornecido ao narrador, a maior parte das vezes, um guia-plano para o relato autobiográfico.
- 32 Segundo S. Clapier-Valladon (1983: 116), as grelhas de análise *a posteriori* constituem o grande trabalho do investigador. Trata-se, efectivamente, de se dar a si mesmo um quadro categorial que forneça modalidades classificatórias, cortando e organizando o discurso, viabilizando seguidamente reencontrar o sentido.
- 33 “É necessário efectivamente distinguir, em Ciências Humanas, os métodos *longitudinais*, *transversais* e *retrospectivos*. Os métodos longitudinais, que foram particularmente utilizados em psicologia infantil, desenvolvem-se segundo um tempo longo, permitindo a duração seguir a evolução do fenómeno estudado e apreender assim o impacto das variáveis. Os métodos transversais estudam sistematicamente um fenómeno *hic et nunc*, sendo o modo de investigação mais corrente o inquérito, por questionário ou por entrevistas dirigidas. (...) O método retrospectivo liga o presente ao passado e assemelha o relato de vida à abordagem clínica” (Clapier-Valladon, S. et Poirier, J., 1984: 70).
- 34 No final da análise do seu *itinerário* biográfico-longitudinal (elaboração de biografias educativas ao longo de 4 anos académicos, com estudantes universitários - 20 sessões de 2 horas repartidas ao longo do ano académico), Pierre Dominicé,

- não pretendendo propor um modelo de elaboração, nem uma grelha de análise, pois julga que “cada biografia educativa devia ser analisada e apresentada na sua singularidade, não sendo a sua interpretação destinada a deduzir-se das características biográficas comuns” (1984: 85), dizíamos, no final da sua análise propõe a *abertura do debate biográfico*.
- 35 Projecto de Formação de Formadores, Gestores de Formação para Estabelecimentos e Serviços do Ministério da Saúde (**Nóvoa, A. e Finger, M.**, 1988: 8).
- 36 Para **Holly and McLoughlin** (1989: 263), devem distinguir-se *diários* (“diaries”), *diários oficiais* (“log”) e *diário-anotações* (“journals”), pois o *diário oficial* representa um registo sistemático de factos, mas sem interpretação sobreposta, ou seja, um registo objectivo dos factos importantes para o trabalho de educadores e sociólogos, por ex.; o *diário-anotações* consiste numa tentativa compreensiva e sistemática, enquanto se escreve, de clarificar ideias e experiências, para depois, como documento, se regressar a ele e aprender pela interpretação do que ficou escrito.
- 37 Nessa medida, pensa **Zabalza** (1991: 79) que a sua investigação com diários tem um sentido original, embora correndo sérios perigos de insuficiência e vulnerabilidade perante a falta de referências precedentes claras, por parte dos “líderes” da investigação qualitativa actual.
- 38 Citando Mercadé (1986), **Zabalza** (1991: 80-81) apresenta diversas definições de *Documentos Pessoais*, de entre as quais (Angell, Allport, Blumer, Szcepanski) podemos ressaltar a de **Gottschalk** : -”Documento humano ou pessoal é aquele em que os traços humanos ou pessoais do autor se expressam de tal forma, que o leitor conhece o que ele opina acerca dos acontecimentos que no documento se referem”.
- 39 Como nos diz na sua Introdução (1991: 9), **Zabalza** inscreve o seu estudo, com base em “diários dos professores”, numa investigação mais ampla, em que alguns Professores do Departamento respectivo da Universidade de Santiago de Compostela estão comprometidos: *A Formação e Desenvolvimento do Professorado*. Ora, o seu contributo temático para esta situa-se na área dos “dilemas pessoais e profissionais dos neo-professores”.
- 40 As outras actividades, para além do diário, utilizadas complementarmente, foram: a *Entrevista Preliminar*, *Entrevistas* ao longo do processo para clarificar e discutir as notas do diário, *Visitas* e *Observações* da aula - uma no princípio e outra no desenrolar da unidade, *Entrevista Final* (**Yinger and Clark**, 1988: 187).
- 41 Nesta dimensão, **A. P. Caetano** (1992: 90) cita Kohlberg (1987; 1985; 1976), Rest (1987; 1976; 1975) e Gibbs (1984).
- 42 Encontrar-se-iam neste caso Brownfield (1986), Gilligan (1982), Harding (1985) e Sloan (1986), segundo **A. P. Caetano** (*ibidem*).
- 43 Destaca **A. P. Caetano** (*idem*: 95) entre outros autores: Ben-Peretz e Kremer-Ayon (1986; 1990), Berlak e Berlak (1981), Kremer-Ayon (1987), Lampert (1986; 1985; 1984), McLaughlin (1991); Lyons (1990; 1987), Elliot (1985), Wagner (1984) e Zabalza (1988).
- 44 Lembra **A. P. Caetano** (1992: 99-100) as noções de Ben-Peretz e Kremer-Ayon, de Berlak e Berlak, superiormente referidas (ver ponto 3. 4. 3. 1.) e de Lampert, para quem um dilema é um “argumento que apresenta um antagonista, com duas (ou mais alternativas), mas é igualmente conclusivo contra ele qualquer alternativa de escolha”, centrando-se esta definição mais na deliberação acerca das alternativas do que na escolha entre elas, pelo que o professor em conflito se constitui no seu próprio antagonista, não podendo vencer escolhendo.
- 45 **M. A. Zabalza** (1991: 66-77) estuda os trabalhos de Berlak y Berlak -1981: 16 dilemas distribuídos por 3 grupos -dilemas de controle, curriculares e sociais;

Elliot -1985: os dilemas são essencialmente problemas morais; Ben-Peretz y Kremer-Hayon -1986: 5 tipos de dilemas -1. exercício de autoridade ou consenso; 2. isolamento dos directores; 3. aceitar ou não ser director; 4. critérios a utilizar nas decisões complicadas; 5. dilemas curriculares; Lampert -1985: os dilemas são estruturas ambivalentes, não necessariamente dicotómicas, que o professor tem que enfrentar sobre o próprio curso da aula.

46 De forma coincidente com a pesquisa de **Zabalza** (1991: 66-71), detectámos em **Berlack and Berlack** (1981) os diferentes tipos de dilemas agrupados por cada uma das categorias:

- *dilemas de controlo* (1. a criança como um todo vs a criança como estudante; o controlo do professor vs o controlo do aluno sobre: 2. o tempo [dilema do tempo], 3. as operações e actividades [dilema das operações e actividades], 4. os níveis de rendimento [dilema dos níveis de rendimento]);

- *dilemas curriculares* (1. conhecimento pessoal vs conhecimento público; 2. conhecimento como conteúdo vs conhecimento como processo; 3. conhecimento como algo dado vs conhecimento como problema; 4. motivação intrínseca vs motivação extrínseca; 5. aprendizagem holística vs aprendizagem molecular; 6. a criança como singular vs as crianças com características comuns; 7. a aprendizagem como fenómeno social vs a aprendizagem como fenómeno individual; 8. a criança como pessoa vs a criança como cliente);

- *dilemas sociais* (1. a infância como uma preparação vs a infância com sentido próprio; 2. repartição igualitária dos recursos vs repartição diferenciada; 3. igual justiça para todos vs aplicação das normas segundo os casos; 4. cultura comum vs consciência do sub-grupo a que se pertence).

47 Discorda **M. C. Silva** da sequência “*linear*” das 3 fases de gestão de dilemas proposta por Ben-Peretz and Kremer-Ayon - 1990, contrapondo às referidas AA. uma “*interpretação espiralada* do processo de gestão de dilemas” (1994: 42).

Anexos

Anexo 1

Diário de MS9

(escrito por **MS9**, na qualidade de Professora-principiante, ao longo do seu **primeiro ano** de exercício real, no **segundo dia** de aulas das suas semanas lectivas, ano de 1993/94, entre **22/09/93** e **22/06/94**)

22 / Setembro / 93

Bem, a planificação continua a ser aborrecida como sempre foi, pois chega um plano descritivo da aula, quando a preparo. Mas, como representante da disciplina, preciso de elaborar um plano anual, que não deixa de ser muito “artificial” e superficial.

Não é fácil ser-se directora de turma e representante de disciplina, quando se começa a leccionar. É necessário assimilar inúmeras informações para o conhecimento e o exercício das respectivas responsabilidades.

O primeiro contacto com os alunos e os educadores foi muito bom, apesar de nenhum encarregado de educação ter querido representar os outros na associação de pais, e fico desiludida por não

ter conseguido melhor, mesmo com a ajuda de outra colega. Os seus [dos encarregados] argumentos eram irrefutáveis.

Mais dificuldades me esperam perante o projecto da Área Escola, algo ainda novo e muito vago para muitos professores.

Não é uma boa sensação, quando num conselho de turma o director de turma sabe menos sobre as suas responsabilidades do que os seus colegas. Bem, os colegas são mesmo assim muito simpáticos e acho que não vou ter problemas. Há um bom clima entre os membros do Conselho Directivo, os professores, os funcionários e os alunos.

Quanto às aulas, não vejo dificuldades “incontornáveis” e acho que consigo gerir melhor os 50 m de aula do que anteriormente, no estágio. Posso dizer que consigo dar o que tinha planeado e que me “sobra” tempo para manter uma boa relação com os alunos.

Consigo dominar, sem dificuldades, as turmas.

Sinto necessidade de continuar com algum curso de formação e já vou aprender a manipular o computador.

Habituada a um horário muito comprido nos anos anteriores [de formação inicial], agora sinto uma quebra e a necessidade de fazer mais alguma coisa.

Acho a escola muito pobre a nível de material didáctico para Francês e tenho de o fabricar ou arranjar.

29 / Setembro / 93

Tenho remediado a falta de manuais escolares para os anos em que lecciono, sendo estranho a biblioteca não possuir qualquer exemplar.

Os alunos são interessados e trabalhadores, pois fazem o trabalho de casa e colaboram nas aulas. Só há um problema: alguns são muito lentos a copiar do quadro.

Há uma boa relação entre os órgãos administrativos e directivos da Escola e professores/alunos/pais.

Tenho-me sentido bem disposta, descontraída, dentro do processo de ensino-aprendizagem, porque estudo bem os conteúdos mais delicados, como dar os fonemas e os grafemas numa língua de iniciação.

O tempo já não é um problema, dado que a aula decorre normalmente, dentro do período estipulado, sem qualquer atraso, que levaria a não respeitar o tempo.

As turmas em que lecciono têm-se mostrado interessadas e activas.

Procuo averiguar sempre a aprendizagem do aluno, para não deixar que se atrase relativamente aos colegas. Um ou outro, mais espevitado, procura ser engraçado, mas não é sempre bem sucedido.

Acho muito aborrecido ter de responder inúmeras vezes à mesma pergunta, mesmo depois de ter explicado o exercício.

07 / Outubro / 93

Nem tudo corre bem no dia-a-dia do professor. Os alunos nem sempre permitem o bom andamento ou decorrer da aula, dentro dos parâmetros da planificação.

É surge a improvisação para recuperar a aula, partindo-se para outros conteúdos, não programados, mas que podem ser explorados no contexto ou situação criada pelo conjunto-turma. Foi o que sucedeu comigo esta semana: com alunos, excitados e aborrecidos (o mau tempo consecutivo ajudou imenso), difíceis de lhes captar o interesse, para os quais qualquer assunto de gramática não seria apreendido, limitei-me a explorar os textos (personagens / autor / narrador, etc.).

13 / Outubro / 93

Procurei dar aulas a crianças mais crescidas e tenho a impressão de lidar com crianças da Primária. Acho que dar aulas ao Ciclo é extenuante -eles estão constantemente a solicitar explicações do que já fora dito várias vezes durante a aula; não lêem o que está escrito, pedindo ao professor para explicar; teimam em levantar-se sem a permissão do professor, etc.. Se não houvesse uma disciplina, eles estariam constantemente na secretária do professor. São maus hábitos da Primária edificáveis de mudar, por enquanto.

É preciso ter muita paciência com eles e tentar não ficar afónica.

20 / Outubro / 93

Os alunos tiveram muita dificuldade para compreender como era possível fazer um teste num tempo limitado de 50 m e apresentaram muita dificuldade na compreensão de certos vocábulos (considerados vulgares no nosso dia-a-dia), dado o seu reduzido léxico vocabular.

Na execução da ficha formativa, alguns não entendiam o porquê da mesma, isto é, a sua necessária utilidade para melhor realizarem o teste. Tudo isto lhes causa confusão e preocupação, que alguns pais também me comunicaram. Logicamente, foi o primeiro teste e as dificuldades foram ultrapassadas.

27 / Outubro / 93

1º: Estar constantemente a planificar é enfadonho e aborrecido, pois pode levar o professor a desistir de certos projectos, para os quais lhe exigem planificações detalhadas. Tudo isto para dar aulas de apoio a certas disciplinas, como o Português e o Francês. O professor procura ajudar os alunos mais necessitados e, em troca, exigem-lhe planificações e projectos pormenorizados para cada aluno e dão-lhe uma miserável insignificância de 300\$00 / hora! Tanta burocracia para quê? Complicar e desmotivar o professor?

2º: Tenho duas turmas de Português, nível 1, completamente diferentes uma da outra: ritmos de aprendizagem diferentes, comportamento disciplinar diferente, organização diferente, etc.. Logo, há uma delas que me preocupa bastante, vista a dificuldade sentida em dar uma aula rentável e com algum sucesso na aprendizagem. Contrariamente à outra turma, estes alunos têm imensas dificuldades de compreensão oral e escrita, dificuldades de organização dos trabalhos realizados em grupos e mesmo a biblioteca de turma não funciona tão bem como na outra. Cada vez que saio desta turma, estou esgotada.

3º: Os jovens desta região estão, na maioria, mal preparados e dão frequentemente os mesmos erros. Em geral, “todos eles” são incapazes de elaborar uma frase lógica para certas respostas simples. Esse problema vem-lhes da linguagem falada diariamente com os colegas e familiares e, com certeza, de uma deficiente aprendizagem na Primária.

Seja em Português, seja em Francês, os alunos não estão habituados a estudar e a reflectir, de modo que, declaram-me, nunca fizeram exercícios difíceis em Francês, por exemplo (6º ano).

4º: Resta a consolação do seu interesse e vontade em aprender.

5º: A relação entre colegas é óptima.

05 / Novembro / 93

Bem, a minha turma problemática do 5º ano vai progredindo lentamente, à custa de muito trabalho da minha parte: as aulas muito bem preparadas, grupos de trabalhos e tarefas bem delineados e muita paciência!

Procuro dar aulas vivas, como na outra turma (5º C), mas este 5º D não permite, devido ao mau comportamento e desorganização deles.

A minha actuação baseia-se incessantemente nas experiências diárias e continua a ser experimental até conseguir descobrir o método mais eficiente de ensino-aprendizagem.

Com a turma do 5º C, as actividades da Biblioteca de turma decorrem com normalidade e adesão por parte da turma. Sou a directora de turma do 5º C e é esta a minha melhor turma.

Quanto a Francês, os iniciados vão progredindo, ao passo que o 6º ano continua muito fraco, exceptuando três elementos.

Estou a organizar uma viagem ao Sul de França (Pernes les Fontaines), que me está a dar imenso trabalho. Contudo, o projecto poderá abortar, devido ao orçamento dado pelas agências e que, certamente, a maioria dos pais irá contestar.

10 / Novembro / 93

Bem, planificar dá imenso trabalho. Contudo, o Conselho Directivo adora criar secções de trabalho para tudo e mais alguma

coisa e as vítimas são os professores presentes no Pedagógico, os quais são nomeados para integrar as secções, à força, e cada vez se criam mais secções, como se já não houvesse sobrecarga de trabalho.

Não há incentivos para o professor, nem do C.D., nem do Ministério, que ainda acha que as horas de redução dos delegados e dos representantes podem ser usadas para dar aulas de apoio acrescido aos alunos necessitados! Contudo, ninguém pensa nos “dossiers” de direcções de turma ou dos delegados de disciplinas! Quem os vai organizar? O professor já não tem tempo para organizar as aulas!

Ironicamente, as relações entre os colegas são boas. E mais, aprova-se, por imposição do C.D., uma escala de valores, para uniformizar os critérios na atribuição de notas nos testes, completamente injusta! —»

0 % - 45 % = Não Satisfaz

46 % - 74 % = Satisfaz

75 % - 100 % = Satisfaz bastante.

Será justo avaliar do mesmo modo o aluno de 47 % e o aluno de 70 %? É lamentável que se tenha de usar uma escala deste tipo, apesar de a escala oficial ser muito mais justa do que essa. Quere-se mudar as coisas para fazer isto?...

Relativamente às minhas turmas, tenho notado umas melhorias no 5º D e parece-me que começam a compreender o funcionamento das aulas no Ciclo. Deveria ser um problema de integração na escola.

Os pais têm-se mostrado interessados com os educandos e comparecem às reuniões marcadas para o efeito.

Desde o início do ano lectivo, tenho tomado consciência de que a experiência profissional é muito importante para o professor saber “lidar” com os alunos, relativamente aos conteúdos e comportamentos dos próprios alunos. Dá um certo à-vontade no “manuseamento” das aulas e nas motivações a dar em cada aula.

Ora, mais uma vez, tomo consciência de que a motivação do professor só lhe vem dele próprio e do gosto pela profissão.

24 / Novembro / 93

A metodologia funciona bem, quando diversificada, não só para criar motivação, como também para se conseguir uma aula dinâmica, participada e, por isso, isenta da monotonia.

Continua a ser importante a planificação das aulas, semanalmente, de modo a rentabilizar a aprendizagem e a orientar correctamente os alunos nas suas diversas dificuldades. Sem perda de tempo (da aula), a planificação ajuda imenso o professor iniciante, que assim se sente à-vontade com os conteúdos de mais difícil apreensão. Eu só me sinto bem, quando estou segura do que lecciono e consigo rentabilizar melhor o tempo com aulas previamente planificadas. Contudo, prefiro as planificações descritivas por considerá-las mais

práticas na elaboração e na consulta das mesmas.

Os manuais adoptados nem sempre são os melhores, sendo frequentemente necessário que o professor procure outra documentação (outros manuais, como: O Clube de Português, Voz Activa 5, Folha Verde 5; livros de apoio pedagógico, etc.).

Iniciei esta semana o estudo da obra integral “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andersen, à qual os alunos estão a aderir com muito prazer. O interesse é geral. Há sempre certos alunos de compreensão lenta no Português e no Francês.

Nesta última, nem sempre é fácil falar somente em língua francesa, por falta de material de apoio. Não é de admirar que o ensino do Francês tenha decaído abruptamente.

Estive presente num colóquio de “L’Enseignement Précoce des Langues en Question”, de Josette Fróis, Prof^a adjunta da ESE de Santarém, no qual se pôs o problema do ensino de uma “língua de cultura”, uma 3^a língua, da qualidade deste ensino, nos diversos ciclos do Ensino Básico e Secundário:

- Ensino Básico: língua virada para a comunicação oral;
- Ensino Secundário: língua virada para a comunicação escrita.

O ensino precoce das línguas põe certos problemas perante os currículos do 2º e 3º Ciclos, pois não se adaptam aos alunos que já tenham iniciado a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º Ciclo (primária). Ironicamente, os professores primários podem iniciar o ensino de outra língua, em regime de voluntariado, sem para tal terem formação específica, visto que devem sensibilizar os alunos para a língua estrangeira e não fazer já uma aquisição de conhecimentos.

A minha participação foi vantajosa, pois tive oportunidade de dialogar e ouvir a exposição em Francês e tomei conhecimentos de certos materiais genuinamente franceses e muito úteis para auxiliar o ensino da língua (tenciono usar brevemente).

02 / Dezembro / 93

A planificação das aulas é um instrumento de trabalho muito útil no decorrer das aulas, na verificação dos conteúdos e estratégias, de modo que o professor possa averiguar sobre as estratégias mais “rentáveis” ou que melhor se adequem a cada turma. Por experiência, aulas não programadas, com antecedência, deixam-me insegura e desorientada, mesmo depois, quando preciso de rever o que foi leccionado. Cheguei também à conclusão de que as aulas, quando não pensadas com antecedência ou com estratégias aplicadas sucessivamente, sem variantes, criam desmotivação, em consequência da “rotina”, da monotonia, quer no professor, quer nos alunos.

O ensino tem mesmo de ser activo e diversificado, de forma a motivar ambas as partes envolvidas no processo educativo - professor / alunos.

Descobri também que não posso exigir demasiados progressos de certos alunos, nem me preocupar com demasia, pois alguns alunos progredem a um ritmo lento e próprio de cada um. O seu progresso nem sempre acompanha aquele ritmo desejado e comum aos seus colegas, pois cada aluno é um caso “sui generis”.

Tenho alguns alunos para apoio, quer em Língua Portuguesa, quer no Francês. Porém, o grupo de Português (11 alunos) é demasiado grande, tornando-se difícil verificar progressos a médio prazo. As dificuldades situam-se, fundamentalmente, na expressão do pensamento por escrito, devido ao precário nível da linguagem oral (reflecte-se obrigatoriamente na escrita).

No apoio pedagógico do Francês, os progressos são mais visíveis, dado o reduzido número de alunos, que tende a aumentar com os que se fazem convidados.

Quanto à viagem que programei ao Sul de França, não se realizará por falta de vontade dos pais. É lamentável que o Ministério da Educação não ajude financeiramente estas visitas (o ensino do Francês não é o masi apoiado).

09 / Dezembro / 93

Preocupo-me com o progresso dos meus alunos e acabo por me sobrecarregar com as correcções dos seus trabalhos. No entanto, se não os corrigir, eles não os fazem. Maior frustração ainda, para mim, será corrigir continuamente os mesmos erros. Eles não estão habituados a memorizar. Isto verifiquei-o também, quando lhes pedi para “decorar” 2 quadras.

Entretanto, vou-lhes fazendo pequenos “ditados”, a que chamo exercícios de ortografia ou diagnóstico ortográfico. Alguns alunos não conseguem escrever nem metade das linhas. São demasiado lentos.

Vejo a maioria destes jovens desprovidos de imaginação, daquela fantasia própria da idade deles. Verifico isto nos pequenos textos, que lhes peço, e aos quais junto uma série de sugestões para os ajudar a penetrar no “imaginário”, ou seja, num mundo fictício. Alguns são uma desgraça (50% dos alunos), limitam-se a resumir a história da Menina do Mar (uma das partes), fugindo, desta forma, ao que lhes é pedido. Isto provou-me que a “Menina do Mar” tinha ficado bem sabida e de que gostaram da história. Porém, a proximidade de alguns temas ou assuntos tratados nos textos, leva-os a confundirem e a alterar o desenrolar dos acontecimentos.

Disto tudo, fiquei a pensar que estes alunos não estão habituados a pensar, a reflectir sobre o que lhes é pedido. Há uma certa preguiça mental.

16 / Dezembro / 93

Bem, o balanço global dos alunos não é muito negativo, havendo, porém, quatro alunos que parecem perdidos. são muito

fracos e pouco interessados. Estou confiante no progresso com algum trabalho da parte deles.

Vou alterar a ordem dos alunos dentro da turma, mudando alguns, com demasiadas dificuldades, para o lado dos melhores e aguardar melhorias para o final de Janeiro [94]. Entretanto, quero despertar-lhes a imaginação com leituras de livros e trabalhos de grupo, orientados e apoiados pelos melhores alunos.

PS. -Falta um relatório, porque, na semana de 15/11/93, estive com gripe.

Gostaria também que o colega Francisco Alves [autor desta investigação] me desse algumas sugestões sobre aquilo que eu fui escrevendo, ao longo deste período.

Ainda gostaria de lhe comunicar o meu saudosismo do tempo de estudante -da troca de ideias ou da discussão de ideias entre colegas-, algo que agora não existe aqui entre os professores. Só saem coisas fúteis, sem interesse para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do pensamento.

Sinto-me limitada nesta terra, sem atracção nenhuma nem divertimentos. Por mais que se diga mal do tempo de estudante, é muito mais “vivo e activo” que o meu actualmente.

NOTA: Há nesta escola, C+S de P., 41 professores, actualmente, e cerca de 400 alunos.

05 / Janeiro / 94

Não é tarefa fácil ao professor de duas Línguas planificar as aulas, variando as estratégias e as motivações, quando lecciona, em simultâneo, a Língua Portuguesa e a Língua Francesa, a níveis diferentes. Nem sempre se pode atender aos dois da melhor e mais proveitosa forma. Tem as sua contrapartidas contraproducentes. E os seus benefícios, na medida em que “obriga” o professor a alargar o seu campo de conhecimentos.

Alguns alunos não reagem aos conteúdos e às actividades em geral, estando quase sempre na “lua”. O professor nem sempre sabe o que fazer com estes casos, que perturbam o bom andamento da aula.

12 / Janeiro / 94

Acho os alunos muito pouco criativos. Não existe aquela imaginação e fantasia própria da idade deles. Nunca lhes pediram para imaginar algo irreal ou mesmo para falar disto como se realmente existisse. A “magia” deles nunca foi aproveitada, de modo que eles se sentem limitados nas respostas, que vão dando. Não há o hábito de pensar, reflectir, associar as coisas num mesmo cenário.

Quanto à relação com a escola e colegas, eu, que sou apenas uma noviça na profissão, muitas vezes sinto perdida, pois há todo um funcionamento burocrático, ligado à profissão, que não nos foi

ensinado (preenchimento de “papelada”, legislação...); pelo menos, não fui preparada para isto. Agora vou procurando informar-me junto de colegas simpáticos, para poder compreender o funcionamento das coisas e, frequentemente, tenho a impressão que não me dizem tudo. Há sempre uma competição oculta entre colegas.

Ser director de turma é muito ingrato. Há colegas que não aceitam as crítica dos pais e quem fica mal, no meio disto tudo, é o director de turma, por apenas ter tido a amabilidade de comunicar ao professor em questão o que certos pais pensam da sua actuação.

19 / Janeiro / 94

Há dias em que se torna difícil lidar com alguns alunos. Hoje foi um dia particularmente desagradável. Já não sei o que fazer mais, para pôr alguns alunos a fazer os trabalhos de casa e a participar nas actividades lectivas. Os pais vão sendo avisados do que se passa, mas nada se altera. Continua-se a não fazer os trabalhos de casa, a ter um caderno desorganizado, a estar distraído na aula e a perturbá-la. O pior é ouvir um aluno dizer que o professor não gosta dele e que só gosta do outro que se porta melhor. Isto até é natural! No entanto, eu gosto do aluno que se sente prejudicado, pois é um aluno com boas capacidades cognitivas, um aluno meigo e simpático, mas que teima em não trabalhar. Depois de todas as observações feitas, ele ainda não mudou nada. E fica em prantos (hoje), dizendo que o professor não gosta dele. Quando nada disso é verdade. Estou esperançosa quanto ao futuro. Espero que ele comece a trabalhar como os seus colegas. Mas não lhe posso dar demasiada atenção, porque seria negativo para ele; abusaria disso. Mas fiquei triste com o dia de hoje, pois tudo faço para que ele melhore e ele ainda não entendeu isto.

Sou contra a legislação que rege as horas extraordinárias, de apoio acrescido, e contra a reforma que “obriga” o professor a fazer avaliações extraordinárias para os alunos em dificuldades. É um contra-senso, pois que, esgotadas as horas extra, permitidas na escola, vão-se buscar as horas do delegado e do representante de grupo para essas horas extra. Quem faz o trabalho do professor fora de aulas?

E, por causa desta lei injusta, certos alunos, que precisavam de apoio, ficam sem ele. Sempre que podem, os professores, que podem ser prejudicados, deixam de dar apoio, quando já não há horas extra para atribuir. E, assim, eu deixei de dar aulas de apoio a Francês, por causa disto. Já tenho imenso trabalho para preparar aulas para três níveis diferentes, mais aulas de apoio à Língua Portuguesa.

Eu compreendo bem o comodismo de certos professores, pois dá muito menos trabalho e preocupação. O trabalho do professor não é reconhecido e cada vez pior!

27 / Janeiro / 94

Os professores estão continuamente a aprender e somente depois do curso e do estágio é que eles aprendem realmente que nem

tudo pode ser como pedem os programas ou mesmo os superiores. É uma utopia querer dar trabalhos de casa aos alunos, todos os dias, porque será uma sobrecarga para o professor para além das outras tarefas do professor. E, então, quando os resultados são pouco animadores, pois os erros persistem...

São demasiados alunos e gostam de ver logo os trabalhos corrigidos, mas não se aplicam para melhorar (uma grande parte deles).

Os manuais nem sempre são os melhores e, infelizmente, não podem ser substituídos no próximo ano, pois o de Francês, 5º ano, é mesmo “pobre”. Vai-se tirando fotocópias para enriquecer as aulas. No entanto, o empregado da reprografia não gosta mesmo de tirar fotocópias, “quantas menos melhor”.

02 / Fevereiro / 94

Alguns pais não se preocupam mesmo nada com os filhos, mesmo que o director de turma os avise dos problemas disciplinares e da desorganização dos cadernos dos seus educandos. Leva a crer que reina a anarquia em casa, o que se vai reflectir na vida escolar, até mesmo à falta de respeito pelos seus colegas e professores.

Há sempre ritmos de aprendizagem diferentes, mas certos pais procuram enganar, inutilmente, o professor, ao fazer os trabalhos de casa dos seus filhos, quando os alunos, na aula, não são capazes de fazerem exactamente o mesmo.

09 / Fevereiro / 94

Devem fazer-se planificações. No entanto, estas vão sendo alteradas, quando não mesmo postas de lado, perante as dificuldades que vão surgindo.

Vou-me questionando diversas vezes sobre os métodos mais eficazes e parece-me que nunca são os mais eficientes, quando se repetem continuamente as mesmas coisas, que não parecem encaixar. Infelizmente, são poucos os alunos que parecem acompanhar, de forma positiva, as aulas.

A excessiva agitação e excitação dos alunos dificultam a aprendizagem. E os erros repetem-se sucessivamente, ao lado da deficiente construção frásica e da falta de lógica dos textos.

17 / Fevereiro / 94

As avaliações intercalares fizeram-me, mais uma vez, verificar que as notas dadas, no final do 1º período, foram justas, pois os alunos, que eu não quis beneficiar, na sua maioria não reagiram, ou seja, não progrediram como o desejado, ao passo que outros me surpreenderam positivamente.

Os alunos estão cada vez mais agitados, mal comportados, mal educados para com os seus superiores, tendo mesmo o descar-

mento de fazer chantagem com o professor. É uma fase do desenvolvimento da criança bastante difícil, pois parece que, ainda há pouco, eram tão crianças e tímidos e, de um momento para o outro, “rebentam”. Este comportamento causa certos problemas na turma e na sua aprendizagem.

Torna-se difícil fazê-los escrever textos com imaginação, mesmo depois de se terem lido contos nas aulas e trabalho com eles em grupo.

Acho que lêem muito pouco as histórias maravilhosas de outrora (Charles Perrault, Grimm, etc.). Ao longo das aulas, vou trazendo exemplos destes contos, que muitos alunos desconhecem, assim, as ficções de agora. A televisão impera e, infelizmente, negativamente. É difícil pô-los a imaginar situações fora do vulgar.

As relações entre colegas continuam sendo idênticas, pois apenas nos encontramos nos escassos minutos dos intervalos e nada mais. Cada um para seu lado, vão-se passando os dias. Não há uma convivência muito chegada, porque ninguém mora perto uns dos outros e, de ano para ano, vamos mudando de sítio. Contudo, não tenho queixas de ninguém.

Certos colegas vão-nos dando informações sobre os alunos problemáticos. No entanto, nas fichas de avaliação não são capazes de fazer uma síntese sobre esses alunos (síntese descritiva), mesmo depois de lhes ter sido pedida.

23 / Fevereiro / 94

Nesta escola há uma grande preocupação para se cumprir a legislação e quem manda é o inspector. Ora, deste modo, o Cons. Diretivo massacra os professores do Cons. Pedagógico com trabalhos, para cada secção do pedagógico, e para assim “fazer vista com o Sr. Inspector”. Fazem-se diversas actividades extra-curriculares e, neste período (tão reduzido), já se perderam 4 horas para actividades como: Olimpíadas da Matemática, Prevenção Rodoviária Portuguesa, etc.. E torna-se difícil cumprir o programa na sua totalidade com estas interrupções inesperadas, como outras já programadas. Concorro com estas actividades. No entanto, o professor vê-se muito limitado.

Tem-me dado imenso trabalho a correcção das produções dos meus alunos de Português, mas acho que tem havido progressos na expressão escrita e isso me deixa mais confiante, dando mesmo mais ânimo para continuar. E a imaginação vai aos poucos despontando.

A relação com os meus colegas não é má e tenho excelentes colegas de trabalho no grupo de Português, que sempre se dispuseram para ajudar-me, se necessário, e a delegada não é nenhum vigia, deixando as pessoas à-vontade para exercer o trabalho com responsabilidade.

O rendimento da aula não é sempre o desejado, pois, quando

se quer variar as estratégias, perde-se algum tempo, isto é, com cartazes e preenchimento dos mesmos pelos alunos. É bom ouvir os alunos dizer que, em Francês, se fazem mais cartazes que em Inglês (não fazem nada).

09 / Março / 94

Dia 9 de Março, dia de visita de estudo e de convívio com os alunos do 5º ano. Visita a Lisboa, mais propriamente ao Jardim Zoológico e ao Museu da Água.

Os alunos gostaram de ver os dinossauros, embora me decepcionassem um pouco. Não esperava ver tão pouco e com poucos ruídos, contrariamente à publicidade que têm tido. Bem, valeu pelo convívio, pois há alguns alunos que mostraram perfeitamente a afeição que têm a certos professores.

E, para completar a semana, vem a Feira do Livro na escola, toda organizada pelos professores do 2º Ciclo (profs de Português), que estará aberta uma semana (14 a 18 de Março) a toda a gente.

Os professores de Língua Portuguesa do 2º e 3º Ciclos já organizaram o horário de permanência durante os “furos” dos seus horários, de modo que haverá sempre um ou mais professores permanentes. Os alunos estão entusiasmados e parece ser uma das escolas do distrito que mais rendimento “alcança” com esta feira, pois a afluência é muito grande.

Quanto às planificações das aulas, não há grandes novidades, além de que vou ter de fazer a avaliação extraordinária a alguns alunos de Português e de Francês, mas não estou muito convicta dos resultados que daí se possam tirar. Apenas me vai dar mais trabalho. É mesmo uma sobrecarga para o professor, mesmo sabendo que certos alunos não manifestam qualquer interesse em mudar. Estão apáticos e preguiçosos ou são demasiado mimados e esperam do professor o mesmo tratamento dos pais.

16 / Março / 94

No meio desta monotonia de P. [localidade da escola], só realmente a escola traz vida e, esta semana, anda tudo muito ocupado e satisfeito com a Feira do Livro na escola, que tem dado algum trabalho. No entanto, torna-se simultaneamente recompensador, pois os alunos entusiasma-se e lêem, lêem muito mais.

Com o tempo, vou reflectindo nas mudanças e nas dificuldades sentidas ao iniciar a vida profissional e vejo que, durante os anos do curso, ninguém nos alertou para as funções do delegado e representante de grupo. Os novos colegas, quando simpáticos, vão-nos explicando estas coisas, mas fica sempre muito por dizer, que só mesmo a prática ensinará.

O professor não é uma enciclopédia. No entanto, chegada a esta altura do ano, o cansaço é muito e parece-me que, até das coisas mais simples, já não temos certezas. Depois de ver tantos erros, nós próprios ficamos sem saber escrever certas palavras.

Tenho um bom relacionamento com os meus colegas, principalmente os de Português e de Francês, embora haja alguns que mal conversam comigo. Mas isto não faz muita diferença, porque são do 3º Ciclo e não preciso da ajuda destes. Procuro aqueles que me parecem mais acessíveis.

As avaliações vão ser um bico de obra! E tudo porque a Lei só permite retenções depois de avaliações sumativas extraordinárias, logo no início do 3º período.

Há alunos que, desde já, sabemos perdidos, pois o interesse e vontade de aprender ou de andar na escola é nulo. Muitos pais têm a culpa, pois não lhes dão a devida educação, são demasiado permisivos e não lhes dão a devida atenção em casa. Logo, os alunos estão cada vez mais indisciplinados e mal educados com os superiores. Só com muita firmeza e tacto se conseguem levar a bem. O cúmulo será ainda os pais nos pedirem para os educar, porque já não sabem o que fazer.

23 / Março / 94

Bem, dar testes de fácil resolução aos alunos não é a solução dos seus problemas, pois eles conseguem tirar ainda piores notas. E tudo por falta de atenção para com o que fazem.

Este período foi bastante curto e com muitas interrupções. Além disso, os alunos “diminuíram” o nível de aproveitamento e de empenhamento. Estou bastante desiludida com os resultados pouco positivos deste período, que não deixam de ter uma relação com a fase de crescimento dos alunos.

Alguns foram submetidos a uma avaliação extraordinária. Pensei que fosse mais complicada esta avaliação sumativa extraordinária, face à relutância dos professores em cooperar, pois dá mais trabalho aos educadores. No entanto, é uma gharantia de que o aluno não atingiu ou atingiu os objectivos elementares do programa.

Quanto à programação do período, não foi possível dar cumprimento a alguns pontos do mesmo, dadas as interrupções das aulas, em diversas ocasiões, quer por falta de alunos e greves de transportes, quer por greves da função pública, etc. .

08 / Abril / 94

Os alunos pareceram estar cheios de vontade de melhorar as notas este último trimestre. Mas será que esta vontade não se vai desmoronar?

Alguns levaram severos castigos durante as férias da Páscoa e até se portaram bem estes dois primeiros dias de aulas. Porém, estou convencida que depressa esquecem os castigos, porque os pais não lhes dão a devida atenção. Ficam muito preocupados, apenas quando lhes apresentam notas negativas. Mas isto é só no momento.

13 / Abril / 94

Realmente, os alunos mais fracos voltaram novamente a desinteressar-se das aulas, dos trabalhos extra-aulas. Vi logo que aquela atenção inicial duraria pouco.

Estou convencida de que alguns alunos, submetidos a uma avaliação sumativa extraordinária, não conseguirão atingir os objectivos mínimos, dadas as suas dificuldades e falta de interesse pela escola.

A minha relação com os alunos, os colegas e restante pessoal da escola é cada vez melhor. Não tenho qualquer razão de queixa neste aspecto. E isso é optimismo, pois é mais um estímulo para prosseguir no meu trabalho.

Quanto às aulas, sinto-me cada vez mais confiante e, sempre que me sinto insegura, relativamente a qualquer conteúdo, procuro estudá-lo bem e, se necessário, tirar dúvidas junto de colegas do meu grupo.

Acho que fiquei numa escola bastante boa, apesar da Vila de P. ser uma “pasmaceira”. Tive sorte, penso eu, porque já me falaram da pouca sorte de algumas colegas da minha turma, nomeadamente a CG4.

22 / Abril / 94

Planificar deixou de ser uma árdua tarefa para mim. Até gosto de o fazer, pois são inúmeras as suas vantagens no sistema de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o professor estar sempre dentro dos conteúdos programáticos, avaliar o progresso e a duração de cada unidade didáctica, etc., bem como variar o quanto possível as suas estratégias, visto que tem em mão as anteriores (através dos planos), que avaliou e julgou, na devida altura, sobre a sua viabilidade.

27 / Abril / 94

Tenho a impressão que estou a relaxar um pouco em relação às aulas de Português (numa só turma), pois os conteúdos gramaticais estão dados, embora não se tenham atingido os objectivos para todos. Já sinto uma certa desconstracção e até consigo ter aulas mais agradáveis, mesmo revendo os conteúdos já dados, pois já não há a preocupação em dar matéria, mas em corrigir as “falhas” no que já deveria estar sabido.

No entanto, os alunos também me parecem mais cooperantes, muitos deles; é pois um sinal de satisfação pelos seus resultados.

Quanto à aprendizagem da Língua Francesa, já é diferente, pois a progressão não é grande, às vezes nula, e é necessário cumprir os programas. Dá uma certa, ou melhor, uma profunda frustração ao professor.

Fazendo uma retrospectiva do que já foi feito, acho que teria leccionado os conteúdos de uma outra forma, ao longo dos anteriores

períodos, nas duas disciplinas, mas, principalmente, em língua estrangeira.

Bem, é o primeiro ano, que eu considero um verdadeiro estágio, que me ensinou muito, e tenho plena consciência das mudanças que deverei fazer no próximo ano lectivo, relativamente à preparação das aulas e ao seu desenrolar (desenvolvimento in facto).

04 / Maio / 94

É uma frustração fazer testes e verificar que pouco ou nada aprenderam, isto em Francês - 6º ano. Tenho a impressão que sabem menos que o 5º ano de iniciação. É uma falta de estudo e de interesse total. Salvo quatro alunos, os outros são uma nulidade, pois não são capazes de usar o raciocínio, dando a impressão que lhes deram sempre tudo feito.

O professor vê-se atrapalhado com casos destes, pois parecem “rochas” impenetráveis!

11 / Maio / 94

Se pudesse voltar atrás, faria de outro modo. Leccionaria os conteúdos de modo diferente, com estratégias mais adequadas e que motivassem mais os alunos. Só com a experiência se conseguem aperfeiçoar os nossos métodos e conhecer melhor os alunos e as suas necessidades e/ou aptidões em determinados conteúdos dados. É válido para o ensino da Língua Portuguesa, como para o ensino do Francês.

Os livros nem sempre estão em “sintonia” com os programas e aparecem conteúdos, normalmente no francês do 5º ano, no manual que só deveriam vir para o 6º ano.

18 / Maio / 94

Há alturas que não sei o que fazer com certos alunos, pois são os mais fracos e aqueles que menos trabalham, abusando mesmo da paciência do professor. Aparecem na aula sem material e ainda querem ser engraçadinhos. É realmente um mau exemplo para os outros alunos. Além de serem elementos “desestabilizadores”, prejudicam a aprendizagem dos colegas. É o final do ano e, logicamente, já estamos todos cansados e com pouca paciência para tolerar “pieguiçes”.

Mas é um consolo quando se muda para uma turma mais disciplinada e mais trabalhadora.

Ainda pergunto: haverá estratégias para os alunos desinteressados? Para alunos que vão à escola contrariados? O comportamento destes alunos é um manifesto desta contrariedade.

O meu relacionamento com os colegas é bom, daí que eu raramente me pronuncio sobre isto.

25 / Maio / 94

Por mais que o professor se esforce, varie as estratégias e procure materiais diferentes, continuará a haver alunos que não alcançam os objectivos mínimos e, pior ainda, que não fazem o menor esforço para entender ou compreender, para pensar.

É difícil atender todos os casos em particular, mas alguns há que não conseguem mesmo. Ainda estão numa fase cognitiva retardada.

As teorias são belas, isto é, as teorias cognitivas do desenvolvimento da criança, mas os programas têm de ser cumpridos. É sempre um contra-senso nestas coisas.

01 / Junho / 94

Por mais que eu me esforce por motivar alguns alunos, estes continuam desinteressados e vão apenas às aulas marcar presença. E são logo aqueles que estão em avaliação sumativa extraordinária.

Infelizmente, os pais não manifestam qualquer interesse pelo aproveitamento do aluno, ou mesmo por ele “em si”, como filho, que precisa da sua atenção e do seu carinho, não esquecendo a compreensão do mesmo.

01 / Junho / 94

Acho que os planos de avaliação sumativa extraordinária são apenas um “pró-forma” e nada mais.

São poucos os alunos que mostram interesse em melhorar já no final do ano lectivo e os encarregados de educação pouco interesse dão a isso. Enquanto [o professor] se vai preocupando com estes alunos desinteressados, os outros vão ficando um pouco de lado. É uma sobrecarga para o professor e que não está a dar resultados satisfatórios, pois a situação dos alunos vai-se mantendo.

15 / Junho / 94

O final do ano está próximo e ainda tenho mais trabalho pela frente até meados de Julho. Além das avaliações e das funções de Director de Turma, ainda há as actividades extra-curriculares para encerrar o ano lectivo, que, em duas disciplinas com níveis diferentes, são uma sobrecarga, acrescida ainda com as matrículas. Bem, já me falaram que tenho de fazer um relatório sobre as minhas actividades durante o ano lectivo.

O trabalho é muito e ajuda a passar o tempo, mas é demasiado para tão pouco tempo, pois é necessário manter os alunos motivados para as actividades extracurriculares, como o teatro, canções, etc., porque certos alunos começam a tomar consciência das responsabilidades das actividades a desenvolver e procuram esquivar-se.

22 / Junho / 94

Perante certos resultados negativos do meu trabalho, isto é, perante certas avaliações da aprendizagem dos alunos, questionei-me sobre a minha forma de leccionar os conteúdos, sobre “as falhas” que houve, pois estou consciente disso como professora iniciante, e vou procurar corrigir as “falhas” para o próximo ano lectivo.

Neste momento acho-me bem mais capaz de fazer uma programação a longo prazo, de saber manipular os conteúdos “prioritários” e de saber em que altura do ano lectivo será melhor trabalhar este ou aquele conteúdo, tendo em vista a progressiva aprendizagem dos educandos, face às suas dificuldades iniciais e que, por vezes, se tornam difíceis de contornar, por falta de interesse, de motivação e de participação dos alunos e, indirectamente, dos próprios progenitores, ou seja, dos encarregados de educação (ambos os pais e não apenas um). É notório este facto, que acabo de referir. Principalmente nos alunos mais sensíveis, que, inconscientemente ou não, reagem ou repulsivamente, ou apaticamente às motivações e aos trabalhos da aula.

Nesta altura do ano, já é difícil, e quase sobre-humano, ter paciência para certos alunos, assim como eles próprios andam mais agressivos e sem qualquer vontade de trabalhar ou de estar com atenção. O cansaço é geral e o tempo quente não ajuda nada.

Daí que os testes dados em Junho, na sua maioria, apresentam resultados bastante abaixo do normal. Já me questionei sobre esse problema e cheguei à conclusão que apresento no parágrafo anterior.

No entanto, um mês de actividades extra-curriculares seria demasiado desgastante para os professores que, já antecipadamente, teriam de as programar e preparar muito bem, assim como mentalizar os alunos para o valor educativo das mesmas, de modo que estes se interessem seriamente por elas. Seria isto pedir demasiado ao professor que já está com tantas funções, para além daquela que muita gente considera a única tarefa do professor: “dar as aulas”. Não pensam, pois, em todo o trabalho que esta tarefa envolve!

Bem, os últimos oito dias estão reservados para actividades curriculares e já me arrependi de ter programado várias actividades, visto que ainda tenho as minhas funções de directora de turma e de representante de grupo. É bem mais cómodo fazer como alguns dos meus colegas, que nada programaram e nem por isso vão ser penalizados. Até nem têm direcção de turma!

Bem, eu até gosto de trabalhar com os alunos e de fazer actividades diferentes. No entanto, nesta época do ano, o trabalho é muito e já ando cansada. Noto mesmo que já não tenho paciência para ouvir os alunos, porque o barulho incomoda-me, cansa-me. Prefiro trabalhar sozinha, pois ninguém me aborrece com perguntas. Já acho que os alunos me parecem “melgas”, quando preciso de descansar um pouco e eles insistem em solicitar-me constantemente.

Sinto-me bastante cansada, porque procurei levar o trabalho num ritmo constante e intenso, diversificando e empenhando-me sempre mais.

Anexo 2

Ficheiro Diari001.TCO - AQUAD 3.0: Texto numerado por linhas e codificado

1 Diário 2 MS9
2 22 / Setembro / 93
3 Bem, a planificação continua a ser^{IPL-8}
4 aborrecida como sempre foi, pois chega um plano
5 descritivo da aula, quando a preparo. Mas, como
6 representante da disciplina, preciso de elaborar
7 um plano anual, que não deixa de ser muito
8 “artificial” e superficial.
9 Não é fácil ser-se directora de turma e
10 representante de disciplina, quando se começa a
11 leccionar. É necessário assimilar inúmeras
12 informações para o conhecimento e o exercício
13 das respectivas responsabilidades.
14 O primeiro contacto com os alunos e os^{BRL-15}
15 educadores foi muito bom, apesar de nenhum
16 encarregado de educação ter querido representar
17 os outros na associação de pais, e fico desiludida

18 por não ter conseguido melhor, mesmo com a
19 ajuda de outra colega. Os seus [dos encarregados]
20 argumentos eram irrefutáveis.
21 Mais dificuldades me esperam perante o
22 projecto da Área Escola, algo ainda novo e muito
23 vago para muitos professores.
24 Não é uma boa sensação, quando num
25 conselho de turma o director de turma sabe
26 menos sobre as suas responsabilidades do que os
27 seus colegas. Bem, os colegas são mesmo assim^COO-30
28 muito simpáticos e acho que não vou ter
29 problemas. Há um bom clima entre os membros
30 do Conselho Directivo, os professores, os
31 funcionários e os alunos.
32 Quanto às aulas, não vejo dificuldades^DDC-36
33 “incontornáveis” e acho que consigo gerir melhor
34 os 50 m de aula do que anteriormente, no
35 estágio. Posso dizer que consigo dar o que tinha
36 planeado e que me “sobra” tempo para manter
37 uma boa relação com os alunos.
38 Consigo dominar, sem dificuldades, as
39 turmas.
40 Sinto necessidade de continuar com
41 algum curso de formação e já vou aprender a
42 manipular o computador.
43 Habituada a um horário muito completo
44 nos anos anteriores [de formação inicial], agora
45 sinto uma quebra e a necessidade de fazer mais
46 alguma coisa.
47 Acho a escola muito pobre a nível de
48 material didáctico para Francês e tenho de o
49 fabricar ou arranjar.
50 29 / Setembro / 93
51 Tenho remediado a falta de manuais
52 escolares para os anos em que lecciono, sendo
53 estranho a biblioteca não possuir qualquer
54 exemplar.
55 Os alunos são interessados e
56 trabalhadores, pois fazem o trabalho de casa e
57 colaboram nas aulas. Só há um problema: alguns
58 são muito lentos a copiar do quadro.
59 Há uma boa relação entre os órgãos
60 administrativos e directivos da Escola e
61 professores/alunos/pais.
62 Tenho-me sentido bem disposta,^DDC-66
63 descontraída, dentro do processo de ensino-

64 aprendizagem, porque estudo bem os conteúdos
65 mais delicados, como dar os fonemas e os
66 grafemas numa língua de iniciação.
67 O tempo já não é um problema, dado
68 que a aula decorre normalmente, dentro do
69 período estipulado, sem qualquer atraso, que
70 levaria a não respeitar o tempo.
71 As turmas em que lecciono têm-se
72 mostrado interessadas e activas.
73 Procuo averiguar sempre a
74 aprendizagem do aluno, para não deixar que se
75 atrase relativamente aos colegas. Um ou outro,
76 mais espevitado, procura ser engraçado, mas não
77 é sempre bem sucedido.
78 Acho muito aborrecido ter de responder
79 inúmeras vezes à mesma pergunta, mesmo
80 depois de ter explicado o exercício.
81 07 / Outubro / 93
82 Nem tudo corre bem no dia-a-dia do
83 professor. Os alunos nem sempre permitem o
84 bom andamento ou decorrer da aula, dentro dos
85 parâmetros da planificação.
86 E surge a improvisação para recuperar a
87 aula, partindo-se para outros conteúdos, não
88 programados, mas que podem ser explorados no
89 contexto ou situação criada pelo conjunto-turma.
90 Foi o que sucedeu comigo esta semana: com
91 alunos, excitados e aborrecidos (o mau tempo
92 consecutivo ajudou imenso), difíceis de lhes
93 captar o interesse, para os quais qualquer assunto
94 de gramática não seria apreendido, limitei-me a
95 explorar os textos (personagens / autor /
96 narrador, etc.).
97 13 / Outubro / 93
98 Procurei dar aulas a crianças mais[^]DSG-104
99 crescidas e tenho a impressão de lidar com
100 crianças da Primária. Acho que dar aulas ao
101 Ciclo é extenuante - eles estão constantemente a
102 solicitar explicações do que já fora dito várias
103 vezes durante a aula; não lêem o que está escrito,
104 pedindo ao professor para explicar; teimam em[^]IND-109
105 levantar-se sem a permissão do professor, etc.. Se
106 não houvesse uma disciplina, eles estariam
107 constantemente na secretária do professor. São
108 maus hábitos da Primária e difíceis de mudar,
109 por enquanto.

110 É preciso ter muita paciência com eles e
111 tentar não ficar afônica.

112 20 / Outubro / 93

113 Os alunos tiveram muita dificuldade^DFA-119
114 para compreender como era possível fazer um
115 teste num tempo limitado de 50 m e
116 apresentaram muita dificuldade na
117 compreensão de certos vocábulos (considerados
118 vulgares no nosso dia-a-dia), dado o seu reduzido
119 léxico vocabular.

120 Na execução da ficha formativa, alguns
121 não entendiam o porquê da mesma, isto é, a sua
122 necessária utilidade para melhor realizarem o
123 teste. Tudo isto lhes causa confusão e
124 preocupação, que alguns pais também me
125 comunicaram. Logicamente, foi o primeiro teste
126 e as dificuldades foram ultrapassadas.

127 27 / Outubro / 93

128 1º: Estar constantemente a planificar é^IPL-131
129 enfadonho e aborrecido, pois pode levar o
130 professor a desistir de certos projectos, para os
131 quais lhe exigem planificações detalhadas. Tudo
132 isto para dar aulas de apoio a certas disciplinas,
133 como o Português e o Francês. O professor
134 procura ajudar os alunos mais necessitados e, em
135 troca, exigem-lhe planificações e projectos
136 pormenorizados para cada aluno e dão-lhe uma
137 miserável insignificância de 300\$00 / hora!
138 Tanta burocracia para quê? Complicar e
139 desmotivar o professor?

140 2º: Tenho duas turmas de Português,^DFA-151
141 nível 1, completamente diferentes uma da outra:
142 ritmos de aprendizagem diferentes,
143 comportamento disciplinar diferente,
144 organização diferente, etc.. Logo, há uma delas
145 que me preocupa bastante, vista a dificuldade
146 sentida em dar uma aula rentável e com algum
147 sucesso na aprendizagem. Contrariamente à
148 outra turma, estes alunos têm imensas
149 dificuldades de compreensão oral e escrita,
150 dificuldades de organização dos trabalhos
151 realizados em grupos e mesmo a biblioteca de
152 turma não funciona tão bem como na outra. Cada^DSG-153
153 vez que saio desta turma, estou esgotada.

154 3º: Os jovens desta região estão, na^DFA-161
155 maioria, mal preparados e dão frequentemente os

156 mesmos erros. Em geral, “todos eles” são
157 incapazes de elaborar uma frase lógica para
158 certas respostas simples. Esse problema vem-lhes
159 da linguagem falada diariamente com os colegas
160 e familiares e, com certeza, de uma deficiente
161 aprendizagem na Primária.

162 Seja em Português, seja em Francês, os
163 alunos não estão habituados a estudar e a
164 reflectir, de modo que, declaram-me, nunca
165 fizeram exercícios difíceis em Francês, por
166 exemplo (6º ano).

167 4º: Resta a consolação do seu interesse^{^STF-168}
168 e vontade em aprender.

169 5º: A relação entre colegas é óptima.

170 05 / Novembro / 93

171 Bem, a minha turma problemática do 5º^{^DDC-175}
172 ano vai progredindo lentamente, à custa de muito
173 trabalho da minha parte: as aulas muito bem
174 preparadas, grupos de trabalhos e tarefas bem
175 delineados e muita paciência!

176 Procuo dar aulas vivas, como na outra^{^IND-178}
177 turma (5º C), mas este 5º D não permite, devido
178 ao mau comportamento e desorganização deles.

179 A minha actuação baseia-se
180 incessantemente na s experiências diárias e
181 continua a ser experimental até conseguir
182 descobrir o método mais eficiente de ensino-
183 aprendizagem.

184 Com a turma do 5º C, as actividades da
185 Biblioteca de turma decorrem com normalidade e
186 adesão por parte da turma. Sou a directora de
187 turma do 5º C e é esta a minha melhor turma.

188 Quanto a Francês, os iniciados vão
189 progredindo, ao passo que o 6º ano continua
190 muito fraco, exceptuando três elementos.
191 Estou a organizar uma viagem ao Sul de
192 França (Pernes les Fontaines), que me está a dar
193 imenso trabalho. Contudo, o projecto poderá
194 abortar, devido ao orçamento dado pelas agências
195 e que, certamente, a maioria dos pais irá
196 contestar.

197 10 / Novembro / 93

198 Bem, planificar dá imenso trabalho.^{^IPL-205}
199 Contudo, o Conselho Directivo adora criar
200 secções de trabalho para tudo e mais alguma
201 coisa e as vítimas são os professores presentes no

202 Pedagógico, os quais são nomeados para integrar
203 as secções, à força, e cada vez se criam mais
204 secções, como se já não houvesse sobrecarga de
205 trabalho.

206 Não há incentivos para o professor, nem[^]DSG-213
207 do C.D., nem do Ministério, que ainda acha que
208 as horas de redução dos delegados e dos
209 representantes podem ser usadas para dar aulas
210 de apoio acrescido aos alunos necessitados!

211 Contudo, ninguém pensa nos “dossiers” de
212 direcções de turma ou dos delegados de
213 disciplinas! Quem os vai organizar? O professor
214 já não tem tempo para organizar as aulas!

215 Ironicamente, as relações entre os[^]COO-216
216 colegas são boas. E mais, aprova-se, por
217 imposição do C.D., uma escala de valores, para
218 uniformizar os critérios na atribuição de notas
219 nos testes, completamente injusta! —» 0% - 45
220 % = Não Satisfaz; 46% - 74% = Satisfaz; 75%
221 - 100% = Satisfaz bastante.

222 Será justo avaliar do mesmo modo o
223 aluno de 47% e o aluno de 70%? É lamentável
224 que se tenha de usar uma escala deste tipo,
225 apesar de a escala oficial ser muito mais justa do
226 que essa. Quere-se mudar as coisas para fazer
227 isto?...

228 Relativamente às minhas turmas, tenho
229 notado umas melhorias no 5º D e parece-me que
230 começam a compreender o funcionamento das
231 aulas no Ciclo. Deveria ser um problema de
232 integração na escola.

233 Os pais têm-se mostrado interessados
234 com os educandos e comparecem às reuniões
235 marcadas para o efeito.

236 Desde o início do ano lectivo, tenho
237 tomado consciência de que a experiência
238 profissional é muito importante para o professor
239 saber “lidar” com os alunos, relativamente aos
240 conteúdos e comportamentos dos próprios alunos.
241 Dá um certo à-vontade no “manuseamento”
242 das aulas e nas motivações a dar em cada aula.
243 Ora, mais uma vez, tomo consciência de[^]STF-245
244 que a motivação do professor só lhe vem dele
245 próprio e do gosto pela profissão.

246 24 / Novembro / 93

247 A metodologia funciona bem, quando[^]DDC-250

248 diversificada, não só para criar motivação, como
249 também para se conseguir uma aula dinâmica,
250 participada e, por isso, isenta da monotonia.
251 Continua a ser importante a planificação^UTP-257
252 das aulas, semanalmente, de modo a rentabilizar
253 a aprendizagem e a orientar correctamente os
254 alunos nas suas diversas dificuldades. Sem perda
255 de tempo (da aula), a planificação ajuda imenso o
256 professor iniciante, que assim se sente à-vontade
257 com os conteúdos de mais difícil apreensão. Eu
258 só me sinto bem, quando estou segura do que
259 lecciono e consigo rentabilizar melhor o tempo
260 com aulas previamente planificadas. Contudo,
261 prefiro as planificações descritivas por considerá-
262 las mais práticas na elaboração e na consulta das
263 mesmas.

264 Os manuais adoptados nem sempre são
265 os melhores, sendo frequentemente necessário
266 que o professor procure outra documentação
267 (outros manuais, como: O Clube de Português,
268 Voz Activa 5, Folha Verde 5; livros de apoio
269 pedagógico, etc.).

270 Iniciei esta semana o estudo da obra
271 integral "A Menina do Mar", de Sophia de
272 Mello Breyner Andersen, à qual os alunos estão a
273 aderir com muito prazer. O interesse é geral. Há
274 sempre certos alunos de compreensão lenta no
275 Português e no Francês. Nesta última, nem
276 sempre é fácil falar somente em língua francesa,
277 por falta de material de apoio. Não é de admirar
278 que o ensino do Francês tenha decaído
279 abruptamente.

280 Estive presente num colóquio de
281 "L'Enseignement Précoce des Langues en
282 Question", de Josette Fróis, Prof^a Adjunta da
283 ESE de Santarém, no qual se pôs o problema do
284 ensino de uma "língua de cultura", uma 3^a
285 língua, da qualidade deste ensino, nos diversos
286 ciclos do Ensino Básico e Secundário:
287 -Ensino Básico: língua virada para a
288 comunicação oral;
289 -Ensino Secundário: língua virada para a
290 comunicação escrita.

291 O ensino precoce das línguas põe certos
292 problemas perante os currículos do 2^o e 3^o
293 Ciclos, pois não se adaptam aos alunos que já

294 tenham iniciado a aprendizagem de uma língua
295 estrangeira no 1º Ciclo (primária).

296 Ironicamente, os professores primários podem
297 iniciar o ensino de outra língua, em regime de
298 voluntariado, sem para tal terem formação
299 específica, visto que devem sensibilizar os alunos
300 para a língua estrangeira e não fazer já uma
301 aquisição de conhecimentos.

302 A minha participação foi vantajosa, pois
303 tive oportunidade de dialogar e ouvir a exposição
304 em Francês e tomei conhecimentos de certos
305 materiais genuinamente franceses e muito úteis
306 para auxiliar o ensino da língua (tenciono usar
307 brevemente).

308 02 / Dezembro / 93

309 A planificação das aulas é um^UTP-323
310 instrumento de trabalho muito útil no decorrer
311 das aulas, na verificação dos conteúdos e
312 estratégias, de modo que o professor possa
313 averiguar sobre as estratégias mais “rentáveis” ou
314 que melhor se adequem a cada turma. Por
315 experiência, aulas não programadas, com
316 antecedência, deixam-me insegura e
317 desorientada, mesmo depois, quando preciso de
318 rever o que foi leccionado. Cheguei também à
319 conclusão de que as aulas, quando não pensadas
320 com antecedência ou com estratégias aplicadas
321 sucessivamente, sem variantes, criam
322 desmotivação, em consequência da “rotina”, da
323 monotonia, quer no professor, quer nos alunos.
324 O ensino tem mesmo de ser activo e^DDC-327
325 diversificado, de forma a motivar ambas as partes
326 envolvidas no processo educativo - professor /
327 alunos.

328 Descobri também que não posso exigir^DFA-333
329 demasiados progressos de certos alunos, nem me
330 preocupar com demasia, pois alguns alunos
331 progridem a um ritmo lento e próprio de cada
332 um. O seu progresso nem sempre acompanha
333 aquele ritmo desejado e comum aos seus colegas,
334 pois cada aluno é um caso “sui generis”.
335 Tenho alguns alunos para apoio, quer
336 em Língua Portuguesa, quer no Francês. Porém,
337 o grupo de Português (11 alunos) é demasiado
338 grande, tornando-se difícil verificar progressos a
339 médio prazo. As dificuldades situam-se,

340 fundamentalmente, na expressão do pensamento
341 por escrito, devido ao precário nível da
342 linguagem oral (reflecte-se obrigatoriamente na
343 escrita).
344 No apoio pedagógico do Francês, os
345 progressos são mais visíveis, dado o reduzido
346 número de alunos, que tende a aumentar com os
347 que se fazem convidados.
348 Quanto à viagem que programei ao Sul
349 de França, não se realizará por falta de vontade
350 dos pais. É lamentável que o Ministério da
351 Educação não ajude financeiramente estas visitas
352 (o ensino do Francês não é o mais apoiado).
353 09 / Dezembro / 93
354 Preocupo-me com o progresso dos meus^DDC-356
355 alunos e acabo por me sobrecarregar com as
356 correcções dos seus trabalhos. No entanto, se não
357 os corrigir, eles não os fazem. Maior frustração
358 ainda, para mim, será corrigir continuamente os
359 mesmos erros. Eles não estão habituados a
360 memorizar. Isto verifiquei-o também, quando
361 lhes pedi para “decorar” 2 quadras.
362 Entretanto, vou-lhes fazendo pequenos^DDC-364
363 “ditados”, a que chamo exercícios de ortografia
364 ou diagnóstico ortográfico. Alguns alunos não
365 conseguem escrever nem metade das linhas. São
366 demasiado lentos.
367 Vejo a maioria destes jovens^DFA-385
368 desprovidos de imaginação, daquela fantasia
369 própria da idade deles. Verifico isto nos
370 pequenos textos, que lhes peço, e aos quais junto
371 uma série de sugestões para os ajudar a penetrar
372 no “imaginário”, ou seja, num mundo fictício.
373 Alguns são uma desgraça (50% dos alunos),
374 limitam-se a resumir a história da Menina do
375 Mar (uma das partes), fugindo, desta forma, ao
376 que lhes é pedido. Isto provou-me que a “Menina
377 do Mar” tinha ficado bem sabida e de que
378 gostaram da história. Porém, a proximidade de
379 alguns temas ou assuntos tratados nos textos,
380 leva-os a confundirem e a alterar o desenrolar
381 dos acontecimentos.
382 Disto tudo, fiquei a pensar que estes
383 alunos não estão habituados a pensar, a reflectir
384 sobre o que lhes é pedido. Há uma certa preguiça
385 mental.

386 16 / Dezembro / 93
387 Bem, o balanço global dos alunos não é
388 muito negativo, havendo, porém, quatro alunos
389 que parecem perdidos. São muito fracos e pouco
390 interessados. Estou confiante no progresso com
391 algum trabalho da parte deles.
392 Vou alterar a ordem dos alunos dentro
393 da turma, mudando alguns, com demasiadas
394 dificuldades, para o lado dos melhores e aguardar
395 melhorias para o final de Janeiro [94].
396 Entretanto, quero despertar-lhes a imaginação
397 com leituras de livros e trabalhos de grupo,
398 orientados e apoiados pelos melhores alunos.
399 PS. -Falta um relatório, porque, na
400 semana de 15/11/93, estive com gripe.
401 Gostaria também que o colega Francisco
402 Alves [autor desta investigação] me desse
403 algumas sugestões sobre aquilo que eu fui
404 escrevendo, ao longo deste período.
405 Ainda gostaria de lhe comunicar o meu
406 saudosismo do tempo de estudante -da troca de
407 ideias ou da discussão de ideias entre colegas-,
408 algo que agora não existe aqui entre os
409 professores. Só saem coisas fúteis, sem interesse
410 para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do
411 pensamento.
412 Sinto-me limitada nesta terra, sem
413 atracção nenhuma nem divertimentos. Por mais
414 que se diga mal do tempo de estudante, é muito
415 mais “vivo e activo” que o meu actualmente.
416 NOTA: Há nesta escola, C+S de P., 41
417 professores, actualmente, e cerca de 400 alunos.
418 05 / Janeiro / 94
419 Não é tarefa fácil ao professor de duas^IPL-426
420 Línguas planificar as aulas, variando as
421 estratégias e as motivações, quando lecciona, em
422 simultâneo, a Língua Portuguesa e a Língua
423 Francesa, a níveis diferentes. Nem sempre se
424 pode atender aos dois da melhor e mais
425 proveitosa forma. Tem as suas contrapartidas
426 contraproducentes. E os seus benefícios, na^UTP-428
427 medida em que “obriga” o professor a alargar o
428 seu campo de conhecimentos.
429 Alguns alunos não reagem aos
430 conteúdos e às actividades em geral, estando
431 quase sempre na “lua”. O professor nem sempre

432 sabe o que fazer com estes casos, que perturbam
433 o bom andamento da aula.

434 12 / Janeiro / 94

435 Acho os alunos muito pouco criativos.^DFA-443

436 Não existe aquela imaginação e fantasia própria

437 da idade deles. Nunca lhes pediram para

438 imaginar algo irreal ou mesmo para falar disto

439 como se realmente existisse. A “magia” deles

440 nunca foi aproveitada, de modo que eles se

441 sentem limitados nas respostas, que vão dando.

442 Não há o hábito de pensar, reflectir, associar as

443 coisas num mesmo cenário.

444 Quanto à relação com a escola e colegas,^FRG-455

445 eu, que sou apenas uma noviça na profissão,

446 muitas vezes me sinto perdida, pois há todo um

447 funcionamento burocrático, ligado à profissão,

448 que não nos foi ensinado (preenchimento de

449 “papelada”, legislação...); pelo menos, não fui

450 preparada para isto. Agora vou procurando

451 informar-me junto de colegas simpáticos, para

452 poder compreender o funcionamento das coisas e,

453 frequentemente, tenho a impressão que não me

454 dizem tudo. Há sempre uma competição oculta

455 entre colegas.

456 Ser director de turma é muito ingrato.^FRG-461

457 Há colegas que não aceitam as críticas dos pais e

458 quem fica mal, no meio disto tudo, é o director

459 de turma, por apenas ter tido a amabilidade de

460 comunicar ao professor em questão o que certos

461 pais pensam da sua actuação.

462 19 / Janeiro / 94

463 Há dias em que se torna difícil lidar com

464 alguns alunos. Hoje foi um dia particularmente

465 desagradável. Já não sei o que fazer mais, para

466 pôr alguns alunos a fazer os trabalhos de casa e a

467 participar nas actividades lectivas. Os pais vão

468 sendo avisados do que se passa, mas nada se

469 altera. Continua-se a não fazer os trabalhos de

470 casa, a ter um caderno desorganizado, a estar

471 distraído na aula e a perturbá-la. O pior é ouvir

472 um aluno dizer que o professor não gosta dele e

473 que só gosta do outro que se porta melhor. Isto

474 até é natural! No entanto, eu gosto do aluno que

475 se sente prejudicado, pois é um aluno com boas

476 capacidades cognitivas, um aluno meigo e

477 simpático, mas que teima em não trabalhar.

478 Depois de todas as observações feitas, ele ainda
479 não mudou nada. E fica em prantos (hoje),
480 dizendo que o professor não gosta dele. Quando
481 nada disso é verdade. Estou esperançosa quanto
482 ao futuro. Espero que ele comece a trabalhar
483 como os seus colegas. Mas não lhe posso dar
484 demasiada atenção, porque seria negativo para
485 ele; abusaria disso. Mas fiquei triste com o dia de
486 hoje, pois tudo faço para que ele melhore e ele
487 ainda não entendeu isto.

488 Sou contra a legislação que rege as
489 horas extraordinárias, de apoio acrescido, e
490 contra a reforma que “obriga” o professor a fazer
491 avaliações extraordinárias para os alunos em
492 dificuldades. É um contra-senso, pois que,
493 esgotadas as horas extra, permitidas na escola,
494 vão buscar as horas do delegado e do
495 representante de grupo para essas horas extra.
496 Quem faz o trabalho do professor fora de aulas?
497 E, por causa desta lei injusta, certos
498 alunos, que precisavam de apoio, ficam sem ele.
499 Sempre que podem, os professores, que podem
500 ser prejudicados, deixam de dar apoio, quando já
501 não há horas extra para atribuir. E, assim, eu
502 deixei de dar aulas de apoio a Francês, por causa
503 disto. Já tenho imenso trabalho para preparar^DSG-509
504 aulas para três níveis diferentes, mais aulas de
505 apoio à Língua Portuguesa.

506 Eu compreendo bem o comodismo de
507 certos professores, pois dá muito menos trabalho
508 e preocupação. O trabalho do professor não é
509 reconhecido e cada vez pior!

510 27 / Janeiro / 94

511 Os professores estão continuamente a
512 aprender e somente depois do curso e do estágio
513 é que eles aprendem realmente que nem tudo
514 pode ser como pedem os programas ou mesmo os
515 superiores. É uma utopia querer dar trabalhos de
516 casa aos alunos, todos os dias, porque será uma
517 sobrecarga para o professor para além das outras
518 tarefas do professor. E, então, quando os
519 resultados são pouco animadores, pois os erros
520 persistem...

521 São demasiados alunos e gostam de ver
522 logo os trabalhos corrigidos, mas não se aplicam
523 para melhorar (uma grande parte deles).

524 Os manuais nem sempre são os
525 melhores e, infelizmente, não podem ser
526 substituídos no próximo ano, pois o de Francês,
527 5º ano, é mesmo “pobre”. Vai-se tirando
528 fotocópias para enriquecer as aulas. No entanto,
529 o empregado da reprografia não gosta mesmo de
530 tirar fotocópias, “quantas menos melhor”.
531 02 / Fevereiro / 94

532 Alguns pais não se preocupam mesmo
533 nada com os filhos, mesmo que o director de
534 turma os avise dos problemas disciplinares e da
535 desorganização dos cadernos dos seus educandos.
536 Leva a crer que reina a anarquia em casa, o que
537 se vai reflectir na vida escolar, até mesmo à falta
538 de respeito pelos seus colegas e professores.
539 Há sempre ritmos de aprendizagem
540 diferentes, mas certos pais procuram enganar,
541 inutilmente, o professor, ao fazer os trabalhos de
542 casa dos seus filhos, quando os alunos, na aula,
543 não são capazes de fazerem exactamente o
544 mesmo.
545 09 / Fevereiro / 94

546 Devem fazer-se planificações. No
547 entanto, estas vão sendo alteradas, quando não
548 mesmo postas de lado, perante as dificuldades
549 que vão surgindo.

550 Vou-me questionando diversas vezes
551 sobre os métodos mais eficazes e parece-me que
552 nunca são os mais eficientes, quando se repetem
553 continuamente as mesmas coisas, que não
554 parecem encaixar. Infelizmente, são poucos os
555 alunos que parecem acompanhar, de forma
556 positiva, as aulas.

557 A excessiva agitação e excitação dos^{IND-558}
558 alunos dificultam a aprendizagem. E os erros
559 repetem-se sucessivamente, ao lado da deficiente
560 construção frásica e da falta de lógica dos textos.
561 17 / Fevereiro / 94

562 As avaliações intercalares fizeram-me,
563 mais uma vez, verificar que as notas dadas, no
564 final do 1º período, foram justas, pois os alunos,
565 que eu não quis beneficiar, na sua maioria não
566 reagiram, ou seja, não progrediram como o
567 desejado, ao passo que outros me surpreenderam
568 positivamente.

569 Os alunos estão cada vez mais agitados,^{IND-577}

570 mal comportados, mal educados para com os seus
571 superiores, tendo mesmo o descaramento de fazer
572 chantagem com o professor. É uma fase do
573 desenvolvimento da criança bastante difícil, pois
574 parece que, ainda há pouco, eram tão crianças e
575 tímidos e, de um momento para o outro,
576 “rebentam”. Este comportamento causa certos
577 problemas na turma e na sua aprendizagem.
578 Torna-se difícil fazê-los escrever textos
579 com imaginação, mesmo depois de se terem lido
580 contos nas aulas e trabalho com eles em grupo.
581 Acho que lêem muito pouco as
582 histórias maravilhosas de outrora (Charles
583 Perrault, Grimm, etc.). Ao longo das aulas, vou
584 trazendo exemplos destes contos, que muitos
585 alunos desconhecem, assim, as ficções de agora.
586 A televisão impera e, infelizmente,
587 negativamente. É difícil pô-los a imaginar
588 situações fora do vulgar.
589 As relações entre colegas continuam^{FRG-592}
590 sendo idênticas, pois apenas nos encontramos
591 nos escassos minutos dos intervalos e nada mais.
592 Cada um para seu lado, vão passando os dias.
593 Não há uma convivência muito chegada, porque
594 ninguém mora perto uns dos outros e, de ano
595 para ano, vamos mudando de sítio. Contudo, não
596 tenho queixas de ninguém.
597 Certos colegas vão dando^{FRG-601}
598 informações sobre os alunos problemáticos. No
599 entanto, nas fichas de avaliação não são capazes
600 de fazer uma síntese sobre esses alunos (síntese
601 descritiva), mesmo depois de lhes ter sido pedida.
602 23 / Fevereiro / 94
603 Nesta escola há uma grande
604 preocupação para se cumprir a legislação e quem
605 manda é o inspector. Ora, deste modo, o Cons.
606 Directivo massacra os professores do Cons.
607 Pedagógico com trabalhos, para cada secção do
608 pedagógico, e para assim “fazer vista com o Sr.
609 Inspector”. Fazem-se diversas actividades extra-
610 curriculares e, neste período (tão reduzido), já se
611 perderam 4 horas para actividades como:
612 Olimpíadas da Matemática, Prevenção
613 Rodoviária Portuguesa, etc.. E torna-se difícil
614 cumprir o programa na sua totalidade com estas
615 interrupções inesperadas, como outras já

616 programadas. Concordo com estas actividades.
617 No entanto, o professor vê-se muito limitado.
618 Tem-me dado imenso trabalho a^{STF-623}
619 correcção das produções dos meus alunos de
620 Português, mas acho que tem havido progressos
621 na expressão escrita e isso me deixa mais
622 confiante, dando mesmo mais ânimo para
623 continuar. E a imaginação vai aos poucos
624 despontando.
625 A relação com os meus colegas não é má^{COO-630}
626 e tenho excelentes colegas de trabalho no grupo
627 de Português, que sempre se dispuseram para
628 ajudar-me, se necessário, e a delegada não é
629 nenhum vigia, deixando as pessoas à-vontade
630 para exercer o trabalho com responsabilidade.
631 O rendimento da aula não é sempre o
632 desejado, pois, quando se quer variar as^{STF-637}
633 estratégias, perde-se algum tempo, isto é, com
634 cartazes e preenchimento dos mesmos pelos
635 alunos. É bom ouvir os alunos dizer que, em
636 Francês, se fazem mais cartazes que em Inglês
637 (não fazem nada).
638 09 / Março / 94
639 Dia 9 de Março, dia de visita de estudo e
640 de convívio com os alunos do 5º ano. Visita a
641 Lisboa, mais propriamente ao Jardim Zoológico e
642 ao Museu da água.
643 Os alunos gostaram de ver os
644 dinossauros, embora me decepcionassem um
645 pouco. Não esperava ver tão pouco e com poucos
646 ruídos, contrariamente à publicidade que têm
647 tido. Bem, valeu pelo convívio, pois há alguns^{BRL-649}
648 alunos que mostraram perfeitamente a afeição
649 que têm a certos professores.
650 E, para completar a semana, vem a Feira
651 do Livro na escola, toda organizada pelos
652 professores do 2º Ciclo (profs de Português), que
653 estará aberta uma semana (14 a 18 de Março) a
654 toda a gente.
655 Os professores de Língua Portuguesa do
656 2º e 3º Ciclos já organizaram o horário de
657 permanência durante os “furos” dos seus
658 horários, de modo que haverá sempre um ou
659 mais professores permanentes. Os alunos estão
660 entusiasmados e parece ser uma das escolas do
661 distrito que mais rendimento “alcança” com esta

662 feira, pois a afluência é muito grande.
663 Quanto às planificações das aulas, não
664 há grandes novidades, além de que vou ter de
665 fazer a avaliação extraordinária a alguns alunos
666 de Português e de Francês, mas não estou muito
667 convicta dos resultados que daí se possam tirar.
668 Apenas me vai dar mais trabalho. É mesmo uma^{DFA-673}
669 sobrecarga para o professor, mesmo sabendo que
670 certos alunos não manifestam qualquer interesse
671 em mudar. Estão apáticos e preguiçosos ou são
672 demasiado mimados e esperam do professor o
673 mesmo tratamento dos pais.
674 16 / Março / 94
675 No meio desta monotonia de P.
676 [localidade da escola], só realmente a escola traz
677 vida e, esta semana, anda tudo muito ocupado e^{STF-681}
678 satisfeito com a Feira do Livro na escola, que tem
679 dado algum trabalho. No entanto, torna-se
680 simultaneamente recompensador, pois os alunos
681 entusiasma-se e lêem, lêem muito mais.
682 Com o tempo, vou reflectindo nas^{COO-688}
683 mudanças e nas dificuldades sentidas ao iniciar a
684 vida profissional e vejo que, durante os anos do
685 curso, ninguém nos alertou para as funções do
686 delegado e representante de grupo. Os novos
687 colegas, quando simpáticos, vão explicando
688 estas coisas, mas fica sempre muito por dizer,
689 que só mesmo a prática ensinará.
690 O professor não é uma enciclopédia. No^{DSG-693}
691 entanto, chegada a esta altura do ano, o cansaço é
692 muito e parece-me que, até das coisas mais
693 simples, já não temos certezas. Depois de ver
694 tantos erros, nós próprios ficamos sem saber
695 escrever certas palavras.
696 Tenho um bom relacionamento com os^{COO-698}
697 meus colegas, principalmente os de Português e
698 de Francês, embora haja alguns que mal^{FRG-701}
699 conversam comigo. Mas isto não faz muita
700 diferença, porque são do 3º Ciclo e não preciso
701 da ajuda destes. Procuo aqueles que me parecem
702 mais acessíveis.
703 As avaliações vão ser um bico de obra!
704 E tudo porque a Lei só permite retenções depois
705 de avaliações sumativas extraordinárias, logo no
706 início do 3º período.
707 Há alunos que, desde já, sabemos

708 perdidos, pois o interesse e vontade de aprender
709 ou de andar na escola é nulo. Muitos pais têm a
710 culpa, pois não lhes dão a devida educação, são
711 demasiado permissivos e não lhes dão a devida
712 atenção em casa. Logo, os alunos estão cada vez^{IND-714}
713 mais indisciplinados e mal educados com os
714 superiores. Só com muita firmeza e tacto se
715 conseguem levar a bem. O cúmulo será ainda os
716 pais nos pedirem para os educar, porque já não
717 sabem o que fazer.

718 23 / Março / 94

719 Bem, dar testes de fácil resolução aos
720 alunos não é a solução dos seus problemas, pois
721 eles conseguem tirar ainda piores notas. E tudo
722 por falta de atenção para com o que fazem.
723 Este período foi bastante curto e com
724 muitas interrupções. Além disso, os alunos^{DFA-727}
725 “diminuíram” o nível de aproveitamento e de
726 empenhamento. Estou bastante desiludida com os
727 resultados pouco positivos deste período, que não
728 deixam de ter uma relação com a fase de
729 crescimento dos alunos.

730 Alguns foram submetidos a uma
731 avaliação extraordinária. Pensei que fosse mais
732 complicada esta avaliação sumativa
733 extraordinária, face à relutância dos professores
734 em cooperar, pois dá mais trabalho aos
735 educadores. No entanto, é uma garantia de que o
736 aluno não atingiu ou atingiu os objectivos
737 elementares do programa.

738 Quanto à programação do período, não^{IPL-743}
739 foi possível dar cumprimento a alguns pontos do
740 mesmo, dadas as interrupções das aulas, em
741 diversas ocasiões, quer por falta de alunos e
742 greves de transportes, quer por greves da função
743 pública, etc..

744 08 / Abril / 94

745 Os alunos pareceram estar cheios de
746 vontade de melhorar as notas este último
747 trimestre. Mas será que esta vontade não se vai
748 desmoronar?
749 Alguns levaram severos castigos durante
750 as férias da Páscoa e até se portaram bem estes
751 dois primeiros dias de aulas. Porém, estou
752 convencida que depressa esquecem os castigos,
753 porque os pais não lhes dão a devida atenção.

754 Ficam muito preocupados, apenas quando lhes
755 apresentam notas negativas. Mas isto é só no
756 momento.

757 13 / Abril / 94

758 Realmente, os alunos mais fracos
759 voltaram novamente a desinteressar-se das aulas,
760 dos trabalhos extra-aulas. Vi logo que aquela
761 atenção inicial duraria pouco.

762 Estou convencida de que alguns alunos,
763 submetidos a uma avaliação sumativa
764 extraordinária, não conseguirão atingir os
765 objectivos mínimos, dadas as suas dificuldades e
766 falta de interesse pela escola.

767 A minha relação com os alunos, os^{BRL-771}
768 colegas e restante pessoal da escola é cada vez
769 melhor. Não tenho qualquer razão de queixa
770 neste aspecto. E isso é optimismo, pois é mais
771 um estímulo para prosseguir no meu trabalho.

772 Quanto às aulas, sinto-me cada vez mais^{DDC-776}
773 confiante e, sempre que me sinto insegura,
774 relativamente a qualquer conteúdo, procuro
775 estudá-lo bem e, se necessário, tirar dúvidas junto
776 de colegas do meu grupo.

777 Acho que fiquei numa escola bastante^{STF-781}
778 boa, apesar da Vila de P. ser uma "pasmaceira".
779 Tive sorte, penso eu, porque já me falaram da
780 pouca sorte de algumas colegas da minha turma,
781 nomeadamente a CG4.

782 22 / Abril / 94

783 Planificar deixou de ser uma árdua^{UTP-793}
784 tarefa para mim. Até gosto de o fazer, pois são
785 inúmeras as suas vantagens no sistema de
786 ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o
787 professor estar sempre dentro dos conteúdos
788 programáticos, avaliar o progresso e a duração de
789 cada unidade didáctica, etc., bem como variar o
790 quanto possível as suas estratégias, visto que tem
791 em mão as anteriores (através dos planos), que
792 avaliou e julgou, na devida altura, sobre a sua
793 viabilidade.

794 27 / Abril / 94

795 Tenho a impressão que estou a relaxar
796 um pouco em relação às aulas de Português
797 (numa só turma), pois os conteúdos gramaticais
798 estão dados, embora não se tenham atingido os
799 objectivos para todos. Já sinto uma certa

800 descontração e até consigo ter aulas mais
801 agradáveis, mesmo revendo os conteúdos já
802 dados, pois já não há a preocupação em dar
803 matéria, mas em corrigir as “falhas” no que já
804 deveria estar sabido.
805 No entanto, os alunos também me^{BRL-806}
806 parecem mais cooperantes, muitos deles; é pois
807 um sinal de satisfação pelos seus resultados.
808 Quanto à aprendizagem da Língua
809 Francesa, já é diferente, pois a progressão não é
810 grande, às vezes nula, e é necessário cumprir os
811 programas. Dá uma certa, ou melhor, uma
812 profunda frustração ao professor.
813 Fazendo uma retrospectiva do que já foi
814 feito, acho que teria leccionado os conteúdos de
815 uma outra forma, ao longo dos anteriores
816 períodos, nas duas disciplinas, mas,
817 principalmente, em língua estrangeira.
818 Bem, é o primeiro ano, que eu considero
819 um verdadeiro estágio, que me ensinou muito, e
820 tenho plena consciência das mudanças que
821 deverei fazer no próximo ano lectivo,
822 relativamente à preparação das aulas e ao seu
823 desenrolar (desenvolvimento in facto).
824 04 / Maio / 94
825 É uma frustração fazer testes e verificar^{DFA-834}
826 que pouco ou nada aprenderam, isto em Francês -
827 6º ano. Tenho a impressão que sabem menos
828 que o 5º ano de iniciação. É uma falta de estudo
829 e de interesse total. Salvo quatro alunos, os
830 outros são uma nulidade, pois não são capazes de
831 usar o raciocínio, dando a impressão que lhes
832 deram sempre tudo feito.
833 O professor vê-se atrapalhado com casos
834 destes, pois parecem “rochas” impenetráveis!
835 11 / Maio / 94
836 Se pudesse voltar atrás, faria de outro
837 modo. Leccionaria os conteúdos de modo
838 diferente, com estratégias mais adequadas e que
839 motivassem mais os alunos. Só com a
840 experiência se conseguem aperfeiçoar os nossos
841 métodos e conhecer melhor os alunos e as suas
842 necessidades e/ou aptidões em determinados
843 conteúdos dados. É válido para o ensino da
844 Língua Portuguesa, como para o ensino do
845 Francês.

846 Os livros nem sempre estão em
847 “sintonia” com os programas e aparecem
848 conteúdos, normalmente no francês do 5º ano,
849 no manual que só deveriam vir para o 6º ano.
850 18 / Maio / 94

851 Há alturas que não sei o que fazer com^IND-859
852 certos alunos, pois são os mais fracos e aqueles
853 que menos trabalham, abusando mesmo da
854 paciência do professor. Aparecem na aula sem
855 material e ainda querem ser engraçadinhos. É
856 realmente um mau exemplo para os outros
857 alunos. Além de serem elementos
858 “desestabilizadores”, prejudicam a aprendizagem
859 dos colegas. É o final do ano e, logicamente, já
860 estamos todos cansados e com pouca paciência
861 para tolerar “pieguices”.

862 Mas é um consolo quando se muda para^BRL-864
863 uma turma mais disciplinada e mais
864 trabalhadora.

865 Ainda pergunto: haverá estratégias para
866 os alunos desinteressados? Para alunos que vão à
867 escola contrariados? O comportamento destes
868 alunos é um manifesto desta contrariedade.

869 O meu relacionamento com os colegas é^COO-870
870 bom, daí que eu raramente me pronuncio sobre
871 isto.

872 25 / Maio / 94

873 Por mais que o professor se esforce,
874 varie as estratégias e procure materiais
875 diferentes, continuará a haver alunos que não
876 alcançam os objectivos mínimos e, pior ainda,
877 que não fazem o menor esforço para entender ou
878 compreender, para pensar.

879 É difícil atender todos os casos em
880 particular, mas alguns há que não conseguem
881 mesmo. Ainda estão numa fase cognitiva
882 retardada.

883 As teorias são belas, isto é, as teorias
884 cognitivas do desenvolvimento da criança, mas
885 os programas têm de ser cumpridos. É sempre
886 um contra-senso nestas coisas.

887 01 / Junho / 94

888 Por mais que eu me esforce por motivar
889 alguns alunos, estes continuam desinteressados e
890 vão apenas às aulas marcar presença. E são logo
891 aqueles que estão em avaliação sumativa

892 extraordinária.

893 Infelizmente, os pais não manifestam

894 qualquer interesse pelo aproveitamento do aluno,

895 ou mesmo por ele “em si”, como filho, que

896 precisa da sua atenção e do seu carinho, não

897 esquecendo a compreensão do mesmo.

898 08 / Junho / 94

899 Acho que os planos de avaliação

900 sumativa extraordinária são apenas um “pró-

901 forma” e nada mais.

902 São poucos os alunos que mostram

903 interesse em melhorar já no final do ano lectivo e

904 os encarregados de educação pouco interesse dão

905 a isso. Enquanto [o professor] se vai preocupando

906 com estes alunos desinteressados, os outros vão

907 ficando um pouco de lado. É uma sobrecarga

908 para o professor e que não está a dar resultados

909 satisfatórios, pois a situação dos alunos vai-se

910 mantendo.

911 15 / Junho / 94

912 O final do ano está próximo e ainda[^]DSG-923

913 tenho mais trabalho pela frente até meados de

914 Julho. Além das avaliações e das funções de

915 Director de Turma, ainda há as actividades extra-

916 curriculares para encerrar o ano lectivo, que, em

917 duas disciplinas com níveis diferentes, são uma

918 sobrecarga, acrescida ainda com as matrículas.

919 Bem, já me falaram que tenho de fazer um

920 relatório sobre as minhas actividades durante o

921 ano lectivo.

922 O trabalho é muito e ajuda a passar o

923 tempo, mas é demasiado para tão pouco tempo,

924 pois é necessário manter os alunos motivados

925 para as actividades extracurriculares, como o

926 teatro, canções, etc., porque certos alunos

927 começam a tomar consciência das

928 responsabilidades das actividades a desenvolver e

929 procuram esquivar-se.

930 22 / Junho / 94

931 Perante certos resultados negativos do

932 meu trabalho, isto é, perante certas avaliações da

933 aprendizagem dos alunos, questionei-me sobre a

934 minha forma de leccionar os conteúdos, sobre “as

935 falhas” que houve, pois estou consciente disso

936 como professora iniciante, e vou procurar

937 corrigir as “falhas” para o próximo ano lectivo.

938 Neste momento acho-me bem mais
939 capaz de fazer uma programação a longo prazo,
940 de saber manipular os conteúdos “prioritários” e
941 de saber em que altura do ano lectivo será melhor
942 trabalhar este ou aquele conteúdo, tendo em vista
943 a progressiva aprendizagem dos educandos, face
944 às suas dificuldades iniciais e que, por vezes, se
945 tornam difíceis de contornar, por falta de
946 interesse, de motivação e de participação dos
947 alunos e, indirectamente, dos próprios
948 progenitores, ou seja, dos encarregados de
949 educação (ambos os pais e não apenas um). É
950 notório este facto, que acabo de referir.
951 Principalmente nos alunos mais sensíveis, que,
952 inconscientemente ou não, reagem ou
953 repulsivamente, ou apaticamente às motivações e
954 aos trabalhos da aula.
955 Nesta altura do ano, já é difícil, e quase[^]DSG-960
956 sobre-humano, ter paciência para certos alunos,
957 assim como eles próprios andam mais agressivos
958 e sem qualquer vontade de trabalhar ou de estar
959 com atenção. O cansaço é geral e o tempo quente
960 não ajuda nada.
961 Daí que os testes dados em Junho, na
962 sua maioria, apresentam resultados bastante
963 abaixo do normal. Já me questioneei sobre esse
964 problema e cheguei à conclusão que apresento no
965 parágrafo anterior.
966 No entanto, um mês de actividades
967 extra-curriculares seria demasiado desgastante
968 para os professores que, já antecipadamente,
969 teriam de as programar e preparar muito bem,
970 assim como mentalizar os alunos para o valor
971 educativo das mesmas, de modo que estes se
972 interessem seriamente por elas. Seria isto pedir
973 demasiado ao professor que já está com tantas
974 funções, para além daquela que muita gente
975 considera a única tarefa do professor: “dar as
976 aulas”. Não pensam, pois, em todo o trabalho que
977 esta tarefa envolve!
978 Bem, os últimos oito dias estão
979 reservados para actividades curriculares e já me
980 arrependi de ter programado várias actividades,
981 visto que ainda tenho as minhas funções de
982 directora de turma e de representante de grupo. É[^]IPL-985
983 bem mais cómodo fazer como alguns dos meus

984 colegas, que nada programaram e nem por isso
985 vão ser penalizados. Até nem têm direcção de
986 turma!
987 Bem, eu até gosto de trabalhar com os^ASTF-988
988 alunos e de fazer actividades diferentes. No
989 entanto, nesta época do ano, o trabalho é muito e^ADSG-996
990 já ando cansada. Noto mesmo que já não tenho
991 paciência para ouvir os alunos, porque o barulho
992 incomoda-me, cansa-me. Prefiro trabalhar
993 sozinha, pois ninguém me aborrece com
994 perguntas. Já acho que os alunos me parecem
995 “melgas”, quando preciso de descansar um pouco
996 e eles insistem em solicitar-me constantemente.
997 Sinto-me bastante cansada, porque
998 procurei levar o trabalho num ritmo constante e
999 intenso, diversificando e empenhando-me sempre
1000 mais.
1001^AZ

Anexo 3

Ficheiro Diari001.COL - AQUAD 3.0: Ordenação de códigos por linhas

k ("001", " 3 ", " 8 ", "IPL")
k ("001", " 14 ", " 15 ", "BRL")
k ("001", " 27 ", " 30 ", "COO")
k ("001", " 32 ", " 36 ", "DDC")
k ("001", " 62 ", " 66 ", "DDC")
k ("001", " 98 ", "104 ", "DSG")
k ("001", " 104 ", "109 ", "IND")
k ("001", " 113 ", "119 ", "DFA")
k ("001", " 128 ", "131 ", "IPL")
k ("001", " 140 ", "151 ", "DFA")
k ("001", " 152 ", "153 ", "DSG")
k ("001", " 154 ", "161 ", "DFA")
k ("001", " 167 ", "168 ", "STF")
k ("001", " 171 ", "175 ", "DDC")
k ("001", " 176 ", "178 ", "IND")
k ("001", " 198 ", "205 ", "IPL")
k ("001", " 206 ", " 213 ", "DSG")

k ("001", " 215 ", " 216 ", "COO")
 k ("001", " 243 ", "245 ", "STF")
 k ("001", " 247 ", "250 ", "DDC")
 k ("001", " 251 ", " 257 ", "UTP")
 k ("001", " 309 ", " 323 ", "UTP")
 k ("001", " 324 ", "327 ", "DDC")
 k ("001", " 328 ", "333 ", "DFA")
 k ("001", " 354 ", "356 ", "DDC")
 k ("001", " 362 ", "364 ", "DDC")
 k ("001", " 367 ", "385 ", "DFA")
 k ("001", " 419 ", " 426 ", "IPL")
 k ("001", " 426 ", "428 ", "UTP")
 k ("001", " 435 ", "443 ", "DFA")
 k ("001", " 444 ", "455 ", "FRG")

k ("001", " 456 ", "461 ", "FRG")
 k ("001", " 503 ", "509 ", "DSG")
 k ("001", " 557 ", "558 ", "IND")
 k ("001", " 569 ", "577 ", "IND")
 k ("001", " 589 ", "592 ", "FRG")
 k ("001", " 597 ", "601 ", "FRG")
 k ("001", " 618 ", "623 ", "STF")
 k ("001", " 625 ", "630 ", "COO")
 k ("001", " 632 ", "637 ", "STF")
 k ("001", " 647 ", "649 ", "BRL")
 k ("001", " 668 ", "673 ", "DFA")
 k ("001", " 677 ", "681 ", "STF")
 k ("001", " 682 ", "688 ", "COO")
 k ("001", " 690 ", "693 ", "DSG")
 k ("001", " 696 ", "698 ", "COO")
 k ("001", " 698 ", "701 ", "FRG")
 k ("001", " 712 ", "714 ", "IND")
 k ("001", " 724 ", "727 ", "DFA")
 k ("001", " 738 ", "743 ", "IPL")
 k ("001", " 767 ", "771 ", "BRL")
 k ("001", " 772 ", "776 ", "DDC")
 k ("001", " 777 ", "781 ", "STF")
 k ("001", " 783 ", "793 ", "UTP")
 k ("001", " 805 ", "806 ", "BRL")
 k ("001", " 825 ", "834 ", "DFA")
 k ("001", " 851 ", "859 ", "IND")
 k ("001", " 862 ", "864 ", "BRL")
 k ("001", " 869 ", "870 ", "COO")
 k ("001", " 912 ", "923 ", "DSG")
 k ("001", " 955 ", "960 ", "DSG")
 k ("001", " 982 ", "985 ", "IPL")
 k ("001", " 987 ", "988 ", "STF")
 k ("001", " 989 ", "996 ", "DSG")

Anexo 4

Ficheiro Diari001.COA - AQUAD 3.0: Ordenação alfabética e frequência de códigos

<i>Fich</i>	<i>lin</i>	<i>lin</i>	<i>Cód</i>	<i>frqs</i>
k	("001",	14	15	,"BRL")
k	("001",	647	649	,"BRL")
k	("001",	767	771	,"BRL")
k	("001",	805	806	,"BRL")
k	("001",	862	864	,"BRL")
-----				= 5
k	("001",	27	30	,"COO")
k	("001",	215	216	,"COO")
k	("001",	625	630	,"COO")
k	("001",	682	688	,"COO")
k	("001",	696	698	,"COO")
k	("001",	869	870	,"COO")
-----				= 6
k	("001",	32	36	,"DDC")
k	("001",	62	66	,"DDC")
k	("001",	171	175	,"DDC")

<i>Fich</i>	<i>lin</i>	<i>lin</i>	<i>Cód</i>	<i>frqs</i>
k	("001",	444	455	,"FRG")
k	("001",	456	461	,"FRG")
k	("001",	589	592	,"FRG")
k	("001",	597	601	,"FRG")
k	("001",	698	701	,"FRG")
-----				= 5
k	("001",	104	109	,"IND")
k	("001",	176	178	,"IND")
k	("001",	557	558	,"IND")
k	("001",	569	577	,"IND")
k	("001",	712	714	,"IND")
k	("001",	851	859	,"IND")
-----				= 6
k	("001",	3	8	,"IPL")
k	("001",	128	131	,"IPL")
k	("001",	198	205	,"IPL")

k ("001", " 247 ", "250 ", "DDC")
 k ("001", " 324 ", "327 ", "DDC")
 k ("001", " 354 ", "356 ", "DDC")
 k ("001", " 362 ", "364 ", "DDC")
 k ("001", " 772 ", "776 ", "DDC")

 = 8
 k ("001", " 113 ", "119 ", "DFA")
 k ("001", " 140 ", "151 ", "DFA")
 k ("001", " 154 ", "161 ", "DFA")
 k ("001", " 328 ", "333 ", "DFA")
 k ("001", " 367 ", "385 ", "DFA")
 k ("001", " 435 ", "443 ", "DFA")
 k ("001", " 668 ", "673 ", "DFA")
 k ("001", " 724 ", "727 ", "DFA")
 k ("001", " 825 ", "834 ", "DFA")

 = 9
 k ("001", " 98 ", "104 ", "DSG")
 k ("001", " 152 ", "153 ", "DSG")
 k ("001", " 206 ", "213 ", "DSG")
 k ("001", " 503 ", "509 ", "DSG")
 k ("001", " 690 ", "693 ", "DSG")
 k ("001", " 912 ", "923 ", "DSG")
 k ("001", " 955 ", "960 ", "DSG")
 k ("001", " 989 ", "996 ", "DSG")

 = 8

k ("001", " 419 ", "426 ", "IPL")
 k ("001", " 738 ", "743 ", "IPL")
 k ("001", " 982 ", "985 ", "IPL")

 = 6
 k ("001", " 167 ", "168 ", "STF")
 k ("001", " 243 ", "245 ", "STF")
 k ("001", " 618 ", "623 ", "STF")
 k ("001", " 632 ", "637 ", "STF")
 k ("001", " 677 ", "681 ", "STF")
 k ("001", " 777 ", "781 ", "STF")
 k ("001", " 987 ", "988 ", "STF")

 = 7
 k ("001", " 251 ", "257 ", "UTP")
 k ("001", " 309 ", "323 ", "UTP")
 k ("001", " 426 ", "428 ", "UTP")
 k ("001", " 783 ", "793 ", "UTP")

 = 4

Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
- 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
- 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
- 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
- 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
- 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
- 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
- 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
- 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
- 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
- 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
- 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
- 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

-
- 52 · **A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 · **O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 · **Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 · **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 · **Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 · **A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 · **Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 · **Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 · **Processos de cozedura em cerâmica**
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 · **Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**
Helena Genésio – 2002
- 62 · **A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 · **Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**
Domingos Patacho
- 64 · **Dialecto rionorês... contributo para o seu estudo**
Dina Macias – 2003

- 65 · A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**
Dina Macias – 2002
- 66 · Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**
Ana Maria Carvalho
- 67 · A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · Do pai ao pior – 4 conferências**
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · Perspectiva pictórica**
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**
Eliane Cristine Raab Pires – 2005

78 · Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante
Francisco Cordeiro Alves – 2005