

MARIA JOSE MADEIRA DE BRITO MOREIRA

**A ESCOLA DE HOJE E A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, no Curso de Mestrado de Ciências da Educação, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Mestrado em Supervisão pedagógica e Formação de Formadores

Lisboa

2011

Resumo

Ao longo dos últimos anos, as exigências com que o professor se tem deparado no exercício da sua profissão têm sido cada vez maiores. Os contextos educacionais são extremamente complexos e muito diferentes uns dos outros. O professor tem que desenvolver competências que lhe permitam responder de forma autónoma e criativa a tudo o que lhe é exigido.

A formação inicial é um momento fulcral para o desenvolvimento dessas competências, mas não o único. É o início de um processo de preparação e desenvolvimento que deve ser continuado ao longo da vida profissional.

A formação inicial de professores de Português promovida pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa passou, nos últimos vinte e sete anos, por três modelos que se diferenciam, sobretudo, na importância atribuída à prática pedagógica. Este facto tem tido repercussões nas dificuldades reveladas pelos jovens professores no momento em que iniciam a sua carreira.

Esta dissertação foi os resultados de uma investigação de natureza descritiva que teve como objetivo investigar a relação que existe entre esses três modelos de formação inicial e as necessidades concretas dos professores em início de carreira, com base nos quais se fazem recomendações de formação contínua para colmatar as lacunas verificadas ao testemunho dos sujeitos de investigação.

Palavras-chave: Formação de professores (inicial e contínua); desenvolvimento profissional; desenvolvimento de competências; supervisão pedagógica.

Abstract

Over the past few years, the demands that the teacher has encountered in the exercise of his/her profession have been increasing. The educational contexts are extremely complex and very different from each other. The teacher has to develop competences that enable him to respond independently and creatively to all that is required.

The initial training is one of the most important moments for the development of these competences, but not the only one. It is the beginning of a process of preparation and development that should be continued through life.

The initial training of Portuguese teachers promoted by the Faculdade de Letras of the University of Lisbon spent, in the last twenty-seven years, for three models that differ mainly in emphasis on teaching practice. This has had implications on the difficulties encountered by young teachers when they begin their career.

This dissertation was the result of a descriptive investigation that aimed to highlighting the differences between these three models of initial training and the way they respond to practical needs of junior teachers. Based on this investigation, recommendations are made for filling the training identified gaps of the models in question.

Keywords: Teacher training (initial and continuous); professional development, skills development, pedagogical supervision.

Agradecimentos

À professora doutora Ana Paula Silva pelo incentivo, encorajamento, disponibilidade e paciência que demonstrou ao longo de todo o percurso de orientação desta dissertação.

Aos professores do curso do mestrado por tudo o que me ensinaram e pelos momentos de partilha e reflexão que possibilitaram.

Aos meus companheiros do curso, sobretudo à Luísa Pereira e à Isabel Vinhas, pois a sua companhia, amizade e boa disposição tornaram mais fácil o longo caminho que tivemos que percorrer.

Aos estagiários com que trabalhei ao longo de vários anos, com quem aprendi muito e despertaram em mim o gosto pela formação de professores.

À direcção da minha escola pela disponibilidade e compreensão nos momentos de trabalho mais intenso.

À minha colega Conceição Courela pelo apoio e amizade.

Ao meu marido pela paciência e compreensão ao longo do tempo que durou todo o processo de realização desta dissertação.

A todos o meu obrigado.

Índice geral

Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Índice geral.....	v
Índice de quadros.....	vii
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	6
1. Formação de professores.....	7
1.1. Formação – conceito e teorias.....	7
1.2. Formação de professores.....	8
1.2.1. Modelos de formação de professores.....	10
1.2.2. Formação inicial de professores.....	15
1.2.3. Formação contínua de professores.....	18
2. Desenvolvimento profissional.....	20
2.1. O conceito.....	20
2.2. Os conteúdos do desenvolvimento profissional.....	21
2.3. Os modelos do desenvolvimento profissional.....	22
3. Desenvolvimento de competências.....	26
3.1. A origem do conceito de competência.....	26
3.2. O conceito de competência.....	27
3.3. Competências dos professores.....	29
3.3.1. Competências dos professores de Português.....	30
4. Supervisão pedagógica.....	33
4.1. O conceito de supervisão.....	34
4.2. Modelos de supervisão.....	35
Parte II – Estudo empírico.....	40
1. Metodologia.....	41
1.1. Caracterização do estudo	41
1.2. Formulação do problema	41
1.2.1. Pergunta de partida.....	45

1.2.2. Questões de investigação.....	45
1.3. Objetivos.....	46
1.4. População investigada.....	46
1.5. Técnicas de recolha de dados.....	46
1.5.1. A entrevista.....	47
1.6. Procedimentos.....	48
2. Apresentação e análise dos dados.....	49
2.1. Síntese relevante.....	69
3. Conclusão.....	73
Bibliografia.....	79
Apêndices.....	82
Apêndice 1 – Guião da entrevista	83
Apêndice 2 – Análise do conteúdo das entrevistas.....	88
Apêndice 3 – Quadro de categorias e subcategorias.....	120

Índice de quadros

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas.....	48
Quadro 2 – Temas emergentes das entrevistas.....	53
Quadro 3 – Categorias/subcategorias do tema “Perfil do entrevistado”.....	53
Quadro 4 - Categorias/subcategorias do tema “Modelos de formação inicial”	54
Quadro 5 – Currículo do Ramo de Formação Educacional.....	54
Quadro 6 – Plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Ensino do Português e Línguas Clássicas.....	57
Quadro 7 – Disciplinas opcionais do Mestrado profissionalizante em Ensino do Português e Línguas Clássicas.....	57
Quadro 8 - Categorias/subcategorias do tema “Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico) I”.....	59
Quadro 9 - Categorias/subcategorias do tema “Formação da prática pedagógica”.....	59
Quadro 10 - Categorias/subcategorias do tema “Entrada na carreira docente”.....	65
Quadro 11 - Categorias/subcategorias do tema “Relação entre a formação científica adquirida e a exigida pela prática pedagógica”.....	69
Quadro 12 - Categorias/subcategorias do tema “Formação contínua”.....	70
Quadro 13 - Categorias/subcategorias do tema “Competências dos professores”.....	71
Quadro 14 - Categorias/subcategorias do tema “Competências dos professores de Português”.....	72

Introdução

Vive-se hoje numa época de incertezas e mudanças vertiginosas a nível ideológico, cultural, social, económico, profissional e tecnológico.

A escola não pode ser alheia a tudo isso, pois a sociedade exige-lhe que, neste tempo de mudança, se torne um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à consciencialização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura; um espaço onde se aprenda a seleccionar os princípios que são intemporais, decorrentes dos direitos humanos (Formosinho, 2002).

A escola de hoje não é a mesma de há décadas atrás, pois como afirma Formosinho (2002), citando Paulo Freire (2000), “não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela” (p.9).

As mudanças do mundo devem ser percebidas e questionadas pelos alunos que precisam estar atentos a cada mudança e compreenderem os factores motivadores das transformações do mundo moderno.

A escola deve ter um papel de aproximação do aluno com a realidade que o cerca de modo a prepará-lo para o mundo do trabalho e para a vida social, a fazê-lo entender o seu papel no mundo e ser um verdadeiro artífice da mudança.

Ao professor de hoje pede-se que responda a todas estas solicitações. Pede-se que exerça a sua função com autonomia e responsabilidade. Pede-se que aja de forma pronta e criativa na resolução de problemas. Pede-se que promova o prazer e o gosto da descoberta. Pede-se que actualize constantemente os seus conhecimentos científicos.

Esteves (2009) integra a profissão docente no conjunto das profissões complexas, denominação atribuída por Le Boterf (1997) que define estas profissões “como aquelas em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente” (p.43). Para isso, o professor tem que desenvolver um conjunto de competências muito diversificadas que lhe permitam enfrentar e solucionar, não só os problemas que surgem dentro da sala de aula, mas também fora dela.

Perrenoud (2000), reconhece que os professores não possuem apenas saberes profissionais, mas também competências profissionais que não têm apenas a ver com as matérias que leccionam, destacando um conjunto de dez famílias de competências, que concretizou em competências mais específicas que julga “prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas” (p.14)

O professor de Português, para além de partilhar com os professores das restantes disciplinas curriculares características, conhecimentos, competências e necessidades, assume especificidades próprias.

Na perspetiva de Faria (1983), citado por Leal (2009), o professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, nos processos de ensino e aprendizagem «produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar os fenómenos da língua.” (p. 1305)

As transformações ocorridas, nos últimos anos, no ensino do Português, mais concretamente com a introdução do Novo Dicionário Terminológico e do Novo Acordo Ortográfico, tem exigido da parte do professor muito empenho e capacidade de adaptação a novas realidades e teorias.

Para que o professor possa responder a todas estas mudanças, conseguindo depois transmiti-las com rigor e criatividade aos seus alunos é, como já foi referido, necessário ter desenvolvido um conjunto de competências, ou seja, ser capaz de mobilizar os conhecimentos cognitivos necessários para enfrentar a situação (Estrela, 2002). Para isso a formação é um processo fundamental.

Em Portugal, o sistema de formação de professores enquadra-se numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento profissional do professor, incluindo, a formação inicial a formação contínua e a formação especializada. A lei prevê ainda a existência de um período probatório, com a duração de um ano, e que tem como objetivo apoiar no plano didático, pedagógico e científico os professores que, estão primeira vez no exercício efectivo de funções da categoria de professor.

Estrela (2002) define formação inicial como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.18). É, pois, o momento privilegiado para o professor poder desenvolver as competências básicas ao desenvolvimento da sua carreira profissional, devendo ser encarado como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho 2009).

Uma das componentes da formação inicial de professores, considerada como fundamental, que tem sido alvo de maior discussão e também de maiores alterações, é a prática pedagógica.

Na perspetiva de Garcia (1999), “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar” (p.103), pois, durante esse período, o candidato a professor aprende a compreender a escola como um organismo; aprende a

entender os problemas de ensino como problemas curriculares; conhecem a prática da planificação curricular; participam e contactam com inovações em desenvolvimento.

A investigadora acompanhou, durante alguns anos, a prática pedagógica de jovens candidatos a professores de Português, de três modelos de formação inicial de professores promovidos pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e constatou as suas ansiedades, as suas dificuldades e o seu esforço para as ultrapassar. Ouviu as suas críticas e os seus elogios a todo o processo que lhes permitiu chegar até ali. Verificou também que os jovens que acompanhou ultimamente, que frequentavam o Mestrado Profissionalizante, modelo que substituiu o Ramo de Formação Educacional, tinham muito menos hipóteses de observar e leccionar aula que os dos modelos anteriores. Esse facto deu-lhes pouca segurança para a sua entrada na carreira, de tal forma que, quando colocados como professores, várias vezes recorreram a ela para os ajudar a ultrapassar algumas dessas dificuldades. Estes problemas poderiam ser ultrapassados se, tal como prevê o decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e o despacho nº 21666/2009 de 28 de Setembro, o período probatório fosse obrigatório também no ensino privado, logo no primeiro ano que o professor estivesse a exercer funções docentes, independentemente de pertencer ou não ao quadro da instituição onde está inserido.

Numa tentativa de compreender e conhecer melhor os três modelos de formação inicial de professores de Português e a relação existente entre a formação inicial desses professores e as suas necessidades concretas em início de carreira, surgiu a problemática desta investigação, que tem como tema “A escola de hoje e a formação inicial de professores de Português” e poderá ser formulada através da questão:

A formação inicial de professores de Português, promovida pela Universidade de Lisboa, responde às necessidades e características de formação necessárias às exigências da escola de hoje?

Do problema apresentado, emergem seis questões de investigação:

1. Que contributos deram os três últimos modelos de formação inicial de professores de Português para a preparação dos novos docentes?
2. Qual o papel da Formação Inicial no desenvolvimento das competências profissionais do Professor de Português?
3. Que dificuldades manifestam os professores de Português no início de carreira na sua prática pedagógica?
4. Que relação existe entre as necessidades reais e a formação veiculada pelo atual modelo de formação de professores de português?
5. Qual a importância do período probatório na formação dos novos professores de Português?

6. Manifestam estes professores necessidades de formação contínua específicas?

Estas questões constituíram-se como orientação para a investigação, conduzindo à definição dos seguintes objectivos:

- Conhecer três modelos de formação inicial de professores de Português.
- Conhecer repercussões que essa formação teve no início de carreira do jovem professor.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores de Português no início de carreira.
- Identificar as competências necessárias ao professor de Português.
- Investigar a importância do período probatório na formação inicial de professores.
- Conhecer as necessidades de formação contínua destes novos professores.

O desenho metodológico deste trabalho enquadra-se numa abordagem de natureza descritiva e, por isso mesmo, qualitativa, uma vez que, como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação realizada é baseada em hipóteses teóricas e na recolha de dados. O instrumento privilegiado para a recolha de dados foi a entrevista, por ser um dos instrumentos que, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), melhor se enquadra num estudo qualitativo.

Foi a partir do conhecimento e experiência que se formularam as hipóteses, partindo do pressuposto que estas poderiam ser reformuladas à medida que o estudo ia avançando.

Esta dissertação está estruturada em introdução, parte I, parte II e conclusão.

Na introdução é apresentada a pertinência da escolha do tema, a problemática a desenvolver, a metodologia seguida e são ainda apresentados alguns conceitos fundamentais para um enquadramento claro do objecto de estudo.

Na parte I – Enquadramento teórico, onde é desenvolvido um conjunto de conceitos que se consideram fundamentais para este estudo:

- A formação de professores - após a definição do conceito, é abordada as problemáticas da formação inicial e contínua de professores;
- O desenvolvimento profissional - definido o conceito, são apresentados os conteúdos e alguns modelos de desenvolvimento profissional do professor.
- O desenvolvimento de competências – o conceito, as competências dos professores e as competências do professor de Português são os subtemas abordados.
- A supervisão pedagógica – após a explicação da etimologia da palavra, é definido o conceito de supervisão, na visão de diferentes autores, apresenta-se alguns modelos de supervisão e, finalmente, as funções do supervisor.

Na parte II – Estudo Empírico, é apresentado o trabalho empírico realizado e subdivide-se em:

- Metodologia – é apresentada a metodologia seguida; a caracterização do trabalho, a questão de partida e as questões de investigação; os objectivos do estudo; a população investigada, as técnicas de recolha de informação e os procedimentos utilizados.

- Apresentação e análise dos dados – são apresentadas os dados recolhidos nas entrevistas e feito análise do conteúdo com o recurso a grelhas de registo. Seguidamente, é apresentada uma síntese dos aspetos abordados.

Na conclusão é sistematizado todo o conteúdo da dissertação e são apresentadas algumas reflexões finais sobre o tema.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Formação de Professores.

As exigências de uma sociedade complexa e contraditória refletem-se nas práticas pedagógicas, e logo, na ação do professor na sua prática quotidiana, exigindo uma formação que atenda às novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais.

Ao longo da sua carreira profissional, o professor passa por diferentes fases, cada uma com as suas características próprias. Huberman (1992) identifica, na carreira profissional docente sete fases. Destaca-se a primeira denominada pelo autor como “entrada na carreira”, marcada por dois estádios: o estádio de “sobrevivência” e o da “descoberta”. A formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais que o ajudarão a ultrapassar os estádios referidos pelo autor.

Se bem que seja importante dar atenção à formação do professor no início da sua carreira, não menos importante é também assumir que a complexidade da função docente exige uma formação continuada, feita ao longo da vida.

1.1. Formação – conceitos e teorias

O conceito de formação pode apresentar diferentes significados consoante o contexto em que é referido.

Garcia (1999), citando Menze (1980), apresenta três definições diferentes para este conceito. A primeira define formação como educação, preparação; a segunda assume que a formação, enquanto conceito, não se refere apenas ao campo profissional, mas a muitas outras dimensões, tais como, formação de jovens, formação sexual, etc; a terceira define formação como “uma ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.” (p.19) No entanto, Berbaum (1982), citado pelo mesmo autor, sugere a utilização do conceito “formação” quando se quer aludir a ações com adultos, visto que “se trata de uma ação que se destina à apropriação de saberes e de “saber-fazer” mais do que “saber-ser”” (p.19).

Garcia (1999), aludindo Debesse (1982), diferencia “autoformação, heteroformação e interformação” (p.19). A autoformação é a formação realizada de forma autónoma e independente. O indivíduo traça o seu próprio plano, os objetivos a atingir, os instrumentos e os resultados da sua formação. A heteroformação realiza-se a partir de outros, por especialistas, tendo sempre em atenção o sujeito que participa nessa formação. Finalmente a interformação é aquela que se concretiza entre os professores e que tem como apoio privilegiado a equipa pedagógica.

O conceito de formação engloba uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global; tem a ver com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação; a formação não se faz apenas de forma autónoma, pois é através da interformação que os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam os objetivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Menze (1980), citado por Garcia (1999), propõe quatro teorias de formação: a Teoria da formação formal que concebe a estruturação do conhecimento do indivíduo a partir de conteúdos que o tornam competente para aprender a aprender, “salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais” (p.21); a teoria da formação categorial que defende que a formação é um processo dialético que inclui três etapas de reflexão – o tratamento prático e intuitivo das coisas, distanciamento da realidade para o poder captar e compreender e, por fim, compreender o sentido das coisas; a Teoria dialogística da formação evidencia a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa; finalmente, a Teoria da formação técnica que tem como objetivo responder à situação da sociedade real e que defende que é através da formação que o indivíduo aprende continuamente.

Como refere Garcia (1999), a formação é um fenómeno complexo e diverso, sendo “o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (p.22). O autor defende ainda que é através da interformação que os indivíduos, mais concretamente os professores, podem encontrar “contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” (p.22)

1.2. Formação de professores

Rodriguez Diéguez (1980), citado por Garcia (1999), define formação de professores como “ensino profissionalizante para o ensino” (p.22) e desenvolve-se com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos indivíduos responsáveis pela educação das novas gerações. Assim entendida, a formação de professores representa, segundo Garcia (1999), “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (p.22). Para este

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do

currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (p.26)

Este autor entende que a formação de professores é um processo sistemático e organizado que deve incluir não apenas aqueles que se estão a preparar para serem professores, mas todos os que já têm alguns anos de ensino. Para estes, o conceito de formação deverá ser o mesmo, o que pode mudar é o conteúdo ou a metodologia desta. Acrescenta ainda que a formação poderá ser individual ou em equipa, salientando esta última, pois, na sua opinião, é “muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança” (p.26). Esta deverá ter como finalidade a aquisição, aperfeiçoamento ou enriquecimento de competências profissionais, incidindo sobretudo nos elementos básicos do currículo formativo.

As competências profissionais dos professores não se limitam apenas ao trabalho realizado na aula. Apesar de ser o ensino que os alunos recebem o que melhor avalia a qualidade da formação recebida, na escola de hoje, o professor tem que realizar cada vez mais trabalhos em colaboração (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e outros) e a formação de professores deve incluir também esses aspetos.

Garcia (1999), reportando-se a Marcelo (1989), apresenta um conjunto de princípios que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores.

1. A formação de professores deve ser concebida como um contínuo, isto é, deve ser entendida como um processo que não se esgota na formação inicial, mas um processo que, embora constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, apresenta princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.
2. A formação de professores deve ter como objetivo a melhoria do ensino. Os processos de formação devem, pois, ser orientados para a mudança, a inovação e o desenvolvimento curricular.
3. Os processos de formação de professores devem ligar o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento organizacional da escola.
4. Os processos de formação de professores devem articular os conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica.
5. A formação de professores deve integrar aspetos teóricos e práticos. Tanto a formação inicial como permanente deve ter em conta a reflexão sobre a prática. Para que a prática

seja considerada fonte de conhecimento (epistemologia) é necessário que sobre ela haja reflexão e análise.

6. Na formação de professores é importante haver coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino que se espera que ele desenvolva.
7. A formação de professores deve ter em conta as características, a personalidade, os interesses, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere e fomentar a reflexão.

1.2.1. Modelos de formação de professores

Todo o processo da formação de professores decorre de uma certa imagem do que deve ser o professor, isto é, os conteúdos, métodos e estratégias para formar professores têm como objetivo a formação de determinada conceção de professor.

Garcia (1999), baseando-se em Freiman (1990), que por sua vez partiu da teoria apresentada por Zeichner (1983) e em Pérez Gómez (1992), apresenta cinco orientações concetuais para a formação de professores, sobretudo para a formação inicial.

1. Orientação académica

No contexto da formação inicial de professores esta é a perspetiva que predomina. Segundo esta, “A formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.” (p.33)

Pérez Gómez (1992) distingue ainda na orientação académica duas abordagens. A abordagem enciclopédica que dá relevância ao conhecimento do conteúdo, distinguindo neste o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro diz respeito não só ao conhecimento factual dos conteúdos como também ao conhecimento dos modelos teóricos, e estrutura interna da disciplina em questão. O segundo completa o primeiro e diz respeito ao conhecimento que o professor possui dos “paradigmas de investigação assumidos como válidos por uma comunidade de investigação num determinado momento” (p.34).

A segunda abordagem, denominada de compreensiva, assume o professor “como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria” (p.34) e sobretudo a maneira de ensinar essa matéria.

2. Orientação tecnológica.

A orientação tecnológica da Formação de Professores tem a sua origem na psicologia condutista. (A psicologia condutista descreve a aprendizagem de acordo com as alterações que se podem observar no comportamento de um indivíduo.)

Um dos modelos de formação representativos da orientação tecnológica é a formação de professores centrada nas competências. Os programas de formação centrada nas competências têm dado um importante contributo para a formação de professores, nomeadamente o princípio da individualização (cada indivíduo tem o seu programa de formação e realiza-o ao seu próprio ritmo) e a “utilização de materiais instrucionais, módulos, para facilitar a aquisição de competências” (p.35).

Um dos exemplos de programas de formação de professores, referido por Garcia (1999) e que tem como objetivo o desenvolvimento de competências é o programa FOCO (Formação de Professores em Competências).

Uma das variantes que integram a orientação tecnológica, desenvolvida a partir dos estudos sobre formação de professores, é o desenvolvimento da competência para a tomada de decisões. O mais importante não é que o professor possua competências, mas que seja capaz de decidir e selecionar qual a competência mais adequada a determinada situação.

Na linha destes modelos de formação está o do ensino reflexivo que estimula a utilização inteligente das competências e estratégias docentes e tem como objetivo “desenvolver a reflexão dos professores em formação através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino.” (Garcia, 1999, p.36)

3. Orientação personalista

A orientação personalista da Formação de Professores tem a sua origem na psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia.

Um programa de formação de professores que tem como fundamento esta orientação dá relevância ao carácter pessoal do ensino, e tem como objetivo “proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um autoconceito positivo”. Para estes programas de formação é mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio do que ensinar o professor a ensinar. “Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos.” (p.38)

Estes princípios concretizam-se num modelo de formação ligado à prática, sendo esta integrada na formação e não distanciada para o final da formação.

4. Orientação prática

Esta orientação, juntamente com a orientação académica, tem sido as mais seguidas na formação de professores. O modelo de aprendizagem relacionado com esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. O professor aprende a ensinar através da observação de outro professor mais experiente, durante um determinado período de tempo. Neste período “o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.” (p.40)

Integradas na orientação prática, Garcia (1999), citando Pérez Gómez (1992), refere dois tipos de abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na primeira, as práticas de ensino são entendidas como um processo durante o qual o professor mais experiente ensina ao jovem professor um conjunto de competências e atitudes que este apropria através da observação e da imitação. O aprendiz tem portanto uma atitude passiva face à sua aprendizagem.

Este modelo de formação defende que qualquer professor experiente pode desempenhar funções de supervisão, não sendo, por isso, necessário qualquer tipo de formação mais especializada para o professor supervisor.

A segunda abordagem, a abordagem reflexiva sobre a prática, tem o seu fundamento em Dewey e, sobretudo em Donald Shön, autor que propôs o conceito de reflexão-na-ação “como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive os professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente” (p.41).

5. Orientação social-reconstrucionista

Segundo esta orientação, Garcia (1999) afirma que a formação de professores “deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino aprendizagem.” (p.44). Ao adotar uma atitude reflexiva sobre a própria prática, o professor entra num processo de questionamento de aspetos do ensino já assumidos como válidos. Uma das funções da formação de professores será, pois, “transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo” (p.45)

De acordo com esta visão, a teoria deve estar integrada na prática, uma vez que é esta que produz o conhecimento e é neste aspeto que reside o seu valor. O elemento prático do currículo formativo tem neste paradigma um papel muito importante.

Garcia (1999), reportando-se a Smyth (1989), apresenta a noção do conceito de reflexão na formação de professores como “ativa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político”, que inclui quatro fases: descrição, informação, confrontação e transformação, ou seja, “descrever o que faço,

informar sobre o que significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente.” (p.46)

Estrela (2002), tendo em conta o lugar ocupado pelo formando no processo de formação, divide os modelos de formação de professores em três grupos:

1. o modelo que concebe o futuro professor como objeto da sua formação;
2. o que concebe o professor como sujeito ativo da sua formação;
3. o que concebe o professor como sujeito e objeto da formação.

A autora integra no primeiro grupo:

- a. Os modelos em que toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente. Podem integrar-se neste modelo os programas de formação construídos a partir da “orientação prática”, acima referida.
- b. O modelo académico que tem como base a transmissão do conhecimento das diferentes áreas de ensino e parte do princípio de que “basta saber para saber ensinar” (p.20).
- c. Os modelos construídos a partir dos conhecimentos que a investigação científica para o ensino têm efetuado, e que seguem o pensamento do behaviorismo. Fazem parte destes modelos, os programas de formação de professores construídos a partir da denominada por Garcia (1999) como “orientação tecnológica”.

Todos estes modelos de formação de professores remetem para uma “imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever.” (Estrela, 2002, p.22)

Do segundo grupo fazem parte os modelos de formação de professores “que têm de comum a centralidade que conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional.” (p.22) O objetivo destes modelos de formação é ajudar o professor a tornar-se eficaz, mas isso só é possível, segundo Estrela (2002), se ele tiver uma visão positiva de si próprio, se sentir seguro e aceite. O currículo de um programa de formação inspirado nestes modelos é um currículo aberto, que vai sendo construído à medida das necessidades de cada formando. São modelos que seguem a orientação acima referida como personalista (Garcia,1999).

Um dos modelos que integra este grupo é referido como “modelo de treino de competências de comunicação interpessoal”, construído a partir da teoria da personalidade de Rogers.

No entanto não é só a psicologia humanista que dá atenção à pessoa, também a psicologia cognitiva o faz, pois, na perspetiva de Estrela (2002),

a formação de professores deve ter como um dos quadros nucleares de referência não só as crenças, atitudes, teorias implícitas do futuro professor, mas também os

processos do seu pensamento e tomada de decisão que se manifestam na fase pré-activa do ensino (planificação), activa (ensino) e pós-activa (reflexão sobre a ação e reformulação) (p.23).

Para além destes, incluem-se também neste grupo os modelos de formação que assentam numa conceção desenvolvimentista, isto é, que remetem para ciclos de vida ou estádios do desenvolvimento do eu ou para ciclos da vida profissional, ou tentam articular todas estas dimensões.

Todos os modelos acima referidos são, segundo Estrela (2002), centrados no percurso, tenha eles uma base mais personalista ou mais desenvolvimentista e “comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo)” (p.24). Para todos é importante a autonomia do professor no processo de construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A autora acrescenta que o conceito de profissionalismo subjacente a estes modelos “liga-se ao dever de auto-desenvolvimento e a uma ética contextualizadora do cuidado, sensível às necessidades dos alunos que constituem o centro do ensino-aprendizagem.” (p.24)

Finalmente, do terceiro grupo de modelos de formação de professores fazem parte os modelos que entendem o professor como sujeito e objeto de formação, centrados na análise e orientados para a pesquisa. Não pondo de parte o saber e as técnicas, estes modelos defendem que é importante desenvolver no jovem professor uma atitude crítica sobre o ensino e as suas práticas, não aceitando tudo o que lhe chega como um dado adquirido.

O desenvolvimento curricular destes modelos de formação parte da lógica que, por um lado, há competências e saberes que o formando tem que desenvolver para poder exercer a profissão, mas, por outro lado, há um currículo aberto que será construído a partir dos interesses, necessidades e problemas que vão surgindo na prática do sujeito. É a confrontação entre a teoria e a prática que levará o professor ao questionamento, permitindo-lhe assim, uma tomada de consciência crítica com o real e a identificação e construção de alternativas originadoras de mudança.

Estes modelos, centrados na análise e na pesquisa, são, na perspetiva da autora, os que interessam à escola de hoje, na medida em que a atenção dos formandos tanto pode ser orientada para a sala de aula como para os contextos sociais e institucionais que a envolvem.

Estrela (2002) defende que ao tornar a escola numa “comunidade de pesquisa”, a “formação poderá contribuir para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores.” (p.24)

Estes modelos de formação pressupõem um conceito de profissionalismo que tem como base a “ética do dever, do compromisso e da justiça social, justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade e assente num conceito de professor como inovador ou como investigador” (p.25).

Na perspetiva da mesma autora os programas de formação de professores integram, geralmente, características de dois ou mais modelos, pois nenhum deles, consegue, por si só, abranger a enorme quantidade de dimensões e referências do ensino e da formação.

1.2.2. Formação inicial de professores.

Estrela (2002) define formação inicial de professores como o início de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.18). Destaca-se nesta definição a importância atribuída ao professor enquanto pessoa, opondo-se assim à definição de formação de professores dada por Diéguez e citado por Garcia (1999), que a investigadora considera demasiado “tecnicista”.

A autora ressalta nesta definição o seu “caráter teleológico”, onde se “cruzam problemáticas de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica.” (p.18)

Todo o processo de formação de professores subentende um determinado contexto político, onde, frequentemente, existem relações conflituosas entre o saber e o poder, podendo um programa de formação de professores transformar-se num instrumento de regulação social entre estes dois aspetos.

Segundo a autora, todo o processo de formação de professores pressupõe “um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo” (problemática filosófica), da mesma forma que é um processo “historicamente situado”, que engloba “representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidades ou rupturas e envolve antecipações do futuro.” (p.18) Integra também uma problemática de ordem científica e epistemológica, pois engloba todo o conjunto de conhecimentos que a investigação científica foi fazendo ao longo dos tempos nas áreas da psicologia, pedagogia, didática, sociologia, linguística, administração e outras. Todo este potencial de conhecimentos permite ao professor refletir sobre o real, “dando pontos de apoio e de referência à construção do acto pedagógico e do acto de formação e permitindo, ou não, que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela.” (p.19)

São vários os investigadores que se têm preocupado com as metas e finalidades na formação inicial de professores. Garcia (1999) afirma que o objetivo de qualquer programa de formação é o de ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício” (p.80) e

que a formação de professores deve contribuir para que estes se “formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino.” (p.80); O autor salienta ainda que “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores” (p.81).

Garcia (1999) resume em três as áreas específicas que devem ser desenvolvidas num programa de formação de formadores: conhecimentos (que inclui o saber pedagógico, o saber-fazer e o saber porquê), competências e atitudes.

Acerca do conhecimento profissional que os professores, em início de carreira, têm que desenvolver, o autor considera três componentes: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento de conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto.

O conhecimento profissional inclui todo o conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, princípios gerais de ensino, gestão de classe, técnicas didáticas, planificação, aspetos legais da educação, etc. A este, o autor chama de conhecimento psicopedagógico.

O professor, a par dos conhecimentos referidos, tem também que dominar os conhecimentos sobre a matéria que ensina, o conhecimento do conteúdo, pois se não domina os conteúdos não os pode apresentar de forma correta aos alunos. O conhecimento do conteúdo inclui o conhecimento substantivo (conhecimentos gerais da matéria que lecciona, conceitos específicos, definições, etc) e o conhecimento sintático (conhecimento dos paradigmas de investigação em cada disciplina).

Outro conhecimento referido pelo mesmo autor é o que denomina como conhecimento didático do conteúdo e resulta da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar.

Finalmente, o último conhecimento referido é o conhecimento do contexto e tem a ver com o local e com as pessoas que ensina. O professor tem que conhecer o contexto em que está inserido, as características dos alunos, as suas expectativas e adaptar os conteúdos que pretende transmitir a tudo isso.

Para além de todo o vasto leque de conhecimentos já referidos, Garcia (1999) chama ainda a atenção para a necessidade de incluir nos programas de formação de professores “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino” (p.91), isto é, desenvolver neles atitudes de abertura, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e de grupo.

Os programas de formação devem ainda integrar mecanismos que ajudem os jovens professores a desenvolver competências, habilidades, tanto de conduta como cognitivas, tais como a capacidade de avaliação, resolução de conflitos.

Uma das componentes consideradas como essencial na formação inicial de professores é a componente prática. Tal como refere Formosinho (2009) “a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno” (p.98), isto é, a primeira representação do que é ser professor, vem do tempo em que o candidato a professor era aluno. A segunda etapa da formação prática do professor “consiste na prática docente dos seus formadores”. O formando aprende com as práticas do seu formador, daí a importância que este tem na formação.

A última componente de formação prática dos professores referida pelo autor é a prática pedagógica, que define como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (p.98).

Na perspetiva de Ceia (2010) durante o período da prática pedagógica criam-se momentos de auto-reflexividade crítica sobre o trabalho docente que é fundamental e difícil de alcançar em outras situações.

Mesquita (2011) afirma que, apesar de se exigir da parte dos professores um novo desempenho profissional, não tem havido, ao longo das últimas décadas, mudanças significativas na formação inicial de professores, continuando estes a ser formados de acordo com “velhos modelos normativos” (p.55).

Citando Campos (2002), a autora acrescenta que, em Portugal, a formação inicial de professores continua a privilegiar dois modelos:

- o modelo académico que valoriza o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino;
- o modelo técnico que valoriza o treino prático para aquisição de técnicas básicas de ensino, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico, tendo como conhecimento a imitação e seguimento dos modelos do mestre.

Segundo o autor estes modelos não apresentam a dimensão total necessária ao exercício da profissão docente. Estas lacunas associadas a outras como: uniformidade e tradição/ inovação; alheamento da complexidade e mutação do ensino e do papel do professor; desfasamento entre teoria e prática e ausência de ligação instituição-escola, têm contribuído para a ineficácia dos modelos de formação inicial em vigor.

1.2.3. Formação contínua de professores.

A formação inicial e a formação contínua têm sido consideradas como duas etapas distintas na formação de professores e não como etapas que se completam.

No novo contexto de formação ao longo da vida, a formação profissional dos professores não se pode limitar à formação inicial. Esta deve ser encarada apenas como um primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente, pois como refere Formosinho (2009), a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (p.147).

García Alvarez (1987), citado por Garcia (1999) define formação contínua de professores como

toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas. (p.136)

Em Portugal, as preocupações com a formação contínua de professores começam a ganhar algum destaque a partir da revolução de 1974, mas é sobretudo nos anos 80, com a reforma do sistema educativo, iniciada nos anos 80, que ela é assumida de forma mais sistemática, tanto pelas entidades oficiais, como por sindicatos, associações profissionais e outras entidades ligadas ao ensino.

Segundo Formosinho (2009), estas iniciativas de formação promovidas pelas diferentes entidades têm como objetivo a “reciclagem” ou “actualização” dos professores, assentam no voluntariado, têm um carácter pontual e uma duração muito curta.

Com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, no início dos anos 90, a formação contínua tem um grande crescimento, devido à ligação estabelecida entre a formação e a progressão na carreira e ao aparecimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) (Canário, 2001).

No entanto, como refere Formosinho (2009), o aparecimento destas instituições acentuam o “carácter de exterioridade” e a dimensão da procura individual da formação, transformando-a “num mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre.” (p.149)

Canário (2001) afirma que os CFAE têm a originalidade de se destinarem a escolas e não aos professores individualmente considerados, mas o facto de dependerem do estado põe em risco um dos objetivos que esteve na sua formação, isto é, “o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas.” (p.28)

Outro dos objetivos que é comprometido com o modo como é então organizada a formação é o que remete para a formação “centrada na escola”, ou seja, no exercício profissional.

Na perspetiva de Canário (2001) “a formação centrada na escola” pressupõe que o professor aprende a sua profissão na escola e que “essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais).” (p.28)

Formosinho (2009) defende também que o formando deve ser considerado como “alguém que é portador de saberes experienciais, que tem conhecimento sobre a sua ação, que reflecte enquanto age e que é capaz de reflectir sobre a reflexão na ação, isto é, como alguém que, sendo capaz de aprender com a experiência procura deslindar-lhe os sentidos.” (p.149) Por isso, o autor afirma que é importante que a formação seja encarada como “um processo de intervenção nas organizações escolares”, sendo esta organizada sob a forma de projetos de ação de forma a responderem aos problemas que surgem em cada contexto. É também importante, acrescenta, que se termine com a divisão entre “aqueles que pensam a ação” e os que a “frequentam”, entre os que definem a “necessidade” e os “carenciados” e incentivar os professores a tornarem-se os autores da sua própria formação, “concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos” (p.150).

Esta mesma ideia é defendida por Paulo Freire, citado em Alarcão (1996), que denomina de “educação problematizadora”, ou seja, aquela que “coloca o formando no centro da sua formação. Apoia-se na tomada de consciência através do diálogo e reconhece a pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento”. (p.84) A formação é assim entendida como “um fazer permanente” que se refaz constantemente na ação.

Partindo destas linhas de pensamento, em Alarcão (1996) são apresentadas três características que deverão estar na base de uma formação contínua “problematizadora”:

a. carácter holístico, que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio;

b. carácter participativo, que promova a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a auto-regulação e retrospção geridas pelo sentido crítico.

c. carácter desescolarizador, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica). (p.85)

Korthagem, em Flores (2009), afirma que “Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” (p.44), por isso, tem que se investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.

2. Desenvolvimento profissional

2.1. O conceito

Durante muito tempo palavras como desenvolvimento profissional, formação contínua, formação em serviço, reciclagem e outras foram utilizadas como sinónimas, contudo, Garcia (1999) distingue-as, opondo as três primeiras (desenvolvimento profissional, formação contínua, formação em serviço) a reciclagem, na medida em que este conceito remete para um aspeto mais pontual e de atualização, o que não acontece com os outros conceitos.

A maioria dos investigadores opta pelo termo “desenvolvimento profissional” por ser aquele que melhor se adapta à sociedade atual que sofreu profundas transformações, refletidas na escola e nas tarefas exigidas aos professores, pois como refere Hargreaves (1998), “as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos” (p.131).

Segundo Garcia (1999) o termo “desenvolvimento profissional” para além de ter uma conotação de evolução e continuidade, “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p.137), e que apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas da escola a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.

Formosinho (2009) distingue formação contínua e desenvolvimento profissional, considerando-as como perspetivas diferentes da “educação permanente dos professores” num processo de ciclo de vida. Formação contínua é vista como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento. Tal como Garcia (1999), também este autor salienta o facto de este conceito implicar um processo menos individual e mais em contexto. Assim, Formosinho (2009) define desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p.226)

Muitas outras definições de desenvolvimento profissional, dos mais diversos autores, poderiam ser apresentadas, mas em todas elas, segundo Marcelo (2009) se identificam aspetos comuns: o facto de entenderem o desenvolvimento profissional como um processo, individual ou coletivo, contextualizado no local de trabalho, isto é, a escola e que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores a partir de experiências diferentes, tanto formais como informais.

2.2. Os conteúdos do desenvolvimento profissional

Marcelo (2009) afirma que, quando se aborda a temática do desenvolvimento profissional, uma das questões que se coloca está relacionada com os conhecimentos necessários para a docência e para o desenvolvimento profissional. Citando Cochran-Smith e Lytle (1999), o autor diferencia no conhecimento para o ensino o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática.

O conhecimento para a prática entende-se que é aquele que deriva da investigação universitária (conhecimento formal) e a partir do qual o professor organiza a sua prática, estando esta relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino.

O conhecimento na prática é aquele que é adquirido na ação, pois tudo o que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Segundo esta perspetiva, o conhecimento emerge da ação, dos entendimentos e decisões que os professores tomam no seu dia a dia na escola. É, portanto, um conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência.

O conhecimento da prática está ligado ao modelo de desenvolvimento profissional que mais adiante será denominado como “modelo investigativo” (Formosinho, 2009), em que o professor é concebido como um investigador. Este conhecimento é aquele que parte da ideia que “em ensino não faz sentido distinguir o conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa” (p.18)

Marcelo (2009), citando Morine-Dershimer e Kente (2003), refere as categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo dos professores, destacando, em primeiro lugar, a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a

aprendizagem e com os alunos, com as técnicas didáticas, planificação de ensino, teorias do desenvolvimento humano, aspetos legais da educação, etc.

Os professores necessitam também de possuir conhecimento sobre as matérias que lecionam (acima referido por Garcia (1999) como “conhecimento profissional”), pois quando o professor não domina os conteúdos que pretende ensinar, pode apresentá-lo de forma errada aos seus alunos.

Outro conhecimento referido pelos autores é o conhecimento didático do conteúdo, (também já acima referido), considerado um dos elementos centrais do saber do professor e que resulta da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer.

2.3. Modelos de desenvolvimento profissional

Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Garcia (1999) e Formosinho (2009), num estudo realizado sobre modelos de desenvolvimento profissional, entendem o modelo de desenvolvimento profissional como um desenho para aprender que integra um conjunto de pressupostos acerca da origem do conhecimento e da forma como os professores adquirem ou desenvolvem esse conhecimento.

No estudo referido, os autores apresentam cinco modelos do desenvolvimento profissional:

1. Desenvolvimento profissional autónomo.
2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão.
3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.
4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.
5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

1. Desenvolvimento profissional autónomo.

Este modelo assenta na conceção de que os professores são indivíduos capazes de decidirem e organizarem a sua própria formação. Os defensores deste modelo afirmam que os indivíduos estão mais motivados quando são eles próprios a selecionarem os objetivos com base na sua autoavaliação. Segundo Garcia (1999), esta modalidade é escolhida pelos professores que entendem que as ofertas de formação disponíveis não respondem às suas necessidades. Exemplos deste modelo são os professores que realizam cursos à distância ou que aprofundam determinados temas a partir de leituras próprias e outros. Este modelo remete para a conceção de formação acima referida como “autoformação”.

Formosinho (2009) revela que a investigação concluiu que os programas baseados em atividades individuais têm mais hipóteses de concretizar os seus objetivos, no entanto

apresentam como negativo o facto de desvalorizarem o contexto como fator do desenvolvimento profissional para a ação docente e para o crescimento profissional.

2.Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão.

A reflexão sobre a ação é um processo que tem como objetivo proporcionar aos professores um modo de análise sobre o ensino que desenvolvem e isso inclui, necessariamente, a observação por parte de um colega. O modelo assente na observação/supervisão, em que um professor é observado por outro, pode tornar-se, segundo Formosinho (2009), um poderoso modelo de desenvolvimento profissional. O autor apresenta quatro pressupostos que fundamentam este modelo. São eles:

1. A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional.
2. A profissão de ensinar é uma actividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente.
3. A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador.
4. Há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar. (p.241)

Este modelo, também apelidado de *coaching*, é denominado por Garcia (1999) como “apoio profissional mútuo” e, citando Neubert e Bratton (1987), define-o como uma atividade cujo objetivo consiste em “proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho.” (p.162)

Formosinho (2009) acrescenta que, dependendo dos objectivos que se pretendem atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um carácter mais técnico, um carácter de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipa.

Garcia (1999) refere que, apesar dos aspetos positivos que este modelo tem, ele apresenta também algumas limitações. Na sua opinião “o apoio profissional mútuo não se

improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projeto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (p.163).

3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.

Este modelo inclui as atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, elaboram um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de um problema concreto.

Garcia (1999) afirma que este modelo de desenvolvimento profissional tem como objetivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de autorrevisão institucional, com a finalidade de não só melhorar a qualidade da educação, como também aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas.

Segundo este autor os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema e quando trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que é preciso melhorar. Além disso os professores desenvolvem importantes conhecimentos ou competências quando se envolvem em programas ou projetos de melhoria da escola ou de desenvolvimento do currículo.

Bell (1991), citado pelo autor acima referido, afirma que há vantagens e desvantagem em optar por este modelo. As vantagens estão directamente ligadas ao facto de que tanto a organização como a sua cultura ser beneficiada com a colaboração dos seus membros. Porém, deve haver um equilíbrio subtil entre as necessidades formativas individuais e coletivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores.

4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.

Este é o modelo com maior tradição na formação de professores e tem como objetivo envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional. (Garcia, 1999 e Formosinho, 2009). As modalidades geralmente utilizadas são as oficinas de formação ou cursos em que o formador estabelece os conteúdos e as atividades a desenvolver.

Tal como acontece com os outros modelos, também este apresenta vantagens e desvantagens. Bell (1991), citado por Garcia (1999), refere, entre outras, que uma das vantagens deste modelo de desenvolvimento profissional reside no facto de que a partir da participação num curso, e participando individualmente em atividades de formação

escolhidas por ele, o professor pode adquirir maior conhecimento ou melhorar as suas competências na área que mais lhe interessa.

Como desvantagem, salienta: o caráter demasiadamente teórico dos cursos; a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes; o caráter individualista das atividades e que, por isso, têm poucas possibilidades de ter impacto na escola e, finalmente, o facto de não ter em conta o conhecimento prático dos professores.

Muitos investigadores, nomeadamente Joyce e Showers (1988), citados por Formosinho (2009), defendem que este processo deve incluir “a exploração teórica, a demonstração ou modelação de uma competência, a prática através da simulação, o *feedback* e o apoio profissional mútuo no local de trabalho.” (p.246) A observação dos pares poderá ser um dos grandes contributos como apoio a este modelo de formação, na medida em que enriquece (como anteriormente já foi referido) não só o professor que é observado como para aquele que observa, pois os professores tanto podem aprender com os peritos como com os outros colegas. Há investigações realizadas, entre elas as realizadas por Wu (1987), citado também por Formosinho (2009), que confirmam que os professores se sentem mais confortáveis na troca de ideias e têm um papel mais ativo na formação, quando os formadores são os seus pares.

Assim sendo, este modelo apresentaria algumas características idênticas à do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. Distancia-os o facto de, neste último, o conteúdo da formação ser mais flexível já que as necessidades que vão sendo observadas no formando estão no centro das atenções, enquanto no modelo baseado em cursos de formação todas as atividades desenvolvidas são previamente definidas e planificadas pelo formador.

5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação, também designado como modelo investigativo (Formosinho 2009), surge ligado à imagem do professor como investigador.

Garcia (1999), afirma que do ponto de vista da investigação-ação, o professor é entendido como alguém com capacidades para refletir sobre a sua atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e capaz de levar a cabo a reflexão na ação.

Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação (Garcia,1999).

Segundo Formosinho (2009) a investigação-ação passa por várias fases: a identificação do problema, utilização de literatura escrita sobre o assunto, recolha de dados na sala de aula ou na escola, o seu tratamento, a análise e interpretação desses dados.

Depois de identificada a solução para o problema, mesmo que incompleta ou inacabada, inicia-se a intervenção com o objetivo de o resolver, através da interpretação dos dados, desencadeando, assim, um processo de mudança.

O desenvolvimento profissional dos professores é um campo muito amplo sobre o qual existem muitas teorias, mas o que é necessário compreender é que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos

Os professores são, na opinião de Day (2001), o “maior triunfo da escola”, pois “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” (p.16), no entanto eles só poderão concretizar os objetivos educacionais

se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. (p.16)

No quadro de uma sociedade em constante mudança e por isso mesmo insegura, a aposta num processo de formação contínua que promova o desenvolvimento profissional do professor é fundamental.

3. Desenvolvimento de competências

Para lidar com todos os desafios que são colocados ao professor, este tem que saber mobilizar, de forma adequada, conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante uma dada situação (Roldão, 2003), isto é, tem que desenvolver competências que lhe permitam enfrentar a realidade e dar resposta às exigências da função docente, pois, como afirma Perrenoud (2001), o ensino nunca foi uma profissão tranquila.

3.1. A origem do conceito de competência.

A polissemia da palavra competência tem levado a que muitos investigadores das diferentes áreas se debrucem sobre a definição que melhor se adapta e melhor traduz os objectivos e conteúdos que pretendem.

Na área da educação, o conceito de competência começou a ser mais utilizado na última década do século passado e, pelo facto de ser entendido de diferentes formas, levou a grandes discordâncias entre professores e investigadores da área.

Esteves (2009) refere que os programas de formação baseados nas competências tiveram o seu início nos anos 60, do século XX nos Estados Unidos da América. Estes programas, de inspiração behaviorista, centravam-se na “aquisição de competências, entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos” (p.39) e tiveram êxito entre os anos 60 e 80, nos EUA e Reino Unido, devido ao apoio dos respetivos governos.

A seleção de competências a desenvolver era feita a partir do conjunto de comportamentos dos professores que a investigação científica de natureza experimental concluísse estarem positivamente correlacionados com a aprendizagem dos alunos.

Estes programas foram alvo de diferentes críticas, destacando-se Burke (1975), citado pela autora, que afirma que um dos problemas é a “falta de definição e de critérios sobre o que constitui exatamente um programa de formação de professores baseado nas competências”. No entanto, anos mais tarde, Burke (1989) viria a considerar válidos os critérios para descrever e avaliar os programas baseados na competência que, na conceção de Esteves (2009) tinham o mérito de tornar claro o conceito de competência adotado, os papéis atribuídos aos formandos, aos formadores e às instituições de formação, bem como o lugar reservado à investigação.

3.2. O conceito de competência.

Segundo Esteves (2009) a primeira questão que se coloca é entender a diferença entre a utilização do uso da palavra no singular (a competência) e no plural (as competências). O termo usado no singular remete para uma característica geral, para uma qualidade, isto é, um profissional pode ter maior ou menor competência. Já a sua utilização no plural, “as competências”, remete para um conjunto de características particulares, evidenciadas na prática e que podem ser observadas e descritas sem se necessário atribuir-lhes um valor. É este o valor que se atribui à palavra quando se fala em educação.

Do ponto de vista linguístico, a palavra “competência” é definida, no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), como “Conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim”.

Como refere Esteves (2009), citando Perrenoud, é importante que os professores se libertem do conceito transmitido pela linguística que vê “competência” como uma

“potencialidade inata do sujeito que se atualiza na performance” (p.44) e se apropriem do conceito usado no âmbito das ciências da educação.

Nas ciências da educação, podemos encontrar várias definições para o conceito de competência.

Garcia (1999) apresenta a definição do conceito segundo diferentes autores. Destaca-se Borich para quem “o termo competência é apresentado como sinónimo de conduta docente, variável docente, ação e destreza docente.”; Short (1986) apresenta quatro significados para o conceito de competência: “como conduta, como domínio do conhecimento ou destreza, como nível ou grau de capacidade considerada suficiente, e como a qualidade, em geral de uma pessoa.” (p.35); Angulo (1986) atribui o conceito de competência aos comportamentos docentes observáveis.

Perrenoud (2000) define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p.15). Estrela (2002) entende competência como o “conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino” (p.36). Finalmente, Jonnaert (2002), citado por Esteves (2009), afirma que “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Neste conjunto de definições de um mesmo conceito, destaca-se as apresentadas por Estrela, Perrenoud e Jonnaert que, contrariamente aos anteriores, não se limitam ao “saber-fazer”, mas incluem conhecimentos e atitudes, em contexto.

Segundo Perrenoud (2000), a definição que defende incide em quatro aspetos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Também Esteves (2009) reforça que é importante salientar que competência não diz respeito apenas a recursos cognitivos, mas a outros de vária origem, que podem incluir disposições inatas e que são mobilizados numa lógica de sequência linear e não por simples adição. Além disso a competência é entendida como fazendo parte de uma ação contextualizada e não uma ação singular.

3.3. Competências dos professores

A crescente complexidade e diversidade da sociedade atual exige, da parte dos professores, não só uma maior preparação profissional como também uma maior autonomia para enfrentarem os problemas e situações mais diversificadas com que se deparam no dia a dia na escola, não podendo, por isso, limitar-se a seguir instruções recebidas anteriormente.

Na perspectiva de Roldão (2003),

a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm que estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (24).

Esteves (2009) integra a profissão de professor no leque das profissões complexas, denominação atribuída por Le Boterf (1997) que define estas profissões “como aquelas em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente.” (p.43) Para estes profissionais, o autor identifica seis competências genéricas:

1. Saber agir com pertinência;
2. Saber mobilizar num dado contexto;
3. Saber combinar;
4. Saber transpor;
5. Saber aprender e saber aprender a aprender;
6. Saber empenhar-se.

Na identificação destas competências associa-se o conhecimento, a ação e o contexto da ação. Esteves (2009) destaca a última das competências listadas “Saber empenhar-se” que “remete para um domínio social ou sócio-afetivo, onde a motivação, o interesse, a vontade do profissional, avultam.” (p.44)

Referindo-se especificamente aos professores, Perrenoud (2000) reconhece que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não têm a ver apenas com as matérias que lecionam. Assim, este autor destaca como fundamentais, as seguintes famílias de competências:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Este conjunto de famílias de competências, ou competências globais (p. 26) que o autor concretizou em competências mais específicas são, na sua opinião, as competências “julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas.” (p. 14).

Ao inventariar este conjunto de competências, o investigador pretende:

- chamar a atenção para as múltiplas dimensões da actuação do professor, quer ao nível estritamente individual quer junto dos alunos ou ainda no seu envolvimento com a escola ou com os pais e encarregados de educação;
- reforçar a convicção de que a dinâmica social implica novas formas de relacionamento a que a escola não pode escapar;
- salientar a necessidade do trabalho em grupo, contrariando a tendência para o isolamento da actividade docente;
- atribuir ao professor a responsabilidade de gerir o seu próprio percurso de formação e de o adaptar às necessidades sentidas no seu quotidiano laboral, projectando-se para o futuro. Neste contexto, o domínio e a utilização das novas tecnologias assume especial relevância, dada a sua importância em todos os sectores de actividade social

Defendendo a reflexão individual sobre o trabalho a desenvolver por cada docente, o autor reafirma competências tradicionalmente reconhecidas, tais como: ser capaz de organizar e de orientar as situações de aprendizagem, de gerir a progressão das aprendizagens, de implicar os alunos no seu trabalho e de conceber e desenvolver mecanismos de diferenciação. Esta tarefa será tanto mais conseguida quanto maior for a capacidade reflexiva do professor, tal como a entende Alarcão (1996).

3.3.1. Competências do professor de Português

A legislação nacional em matéria educativa tem vindo, há já algum tempo, a atribuir a todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário um papel no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, sejam elas de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação da compreensão e expressão em língua portuguesa.

O papel de promoção e aprendizagem da língua materna, no quadro curricular atual, cabe às disciplinas de Língua Portuguesa, no ensino básico, e Português, no ensino secundário, apesar de todas as outras disciplinas, serem chamadas a desempenhar um papel neste processo. Doravante a designação “professor de português” incluirá também o professor de Língua portuguesa.

Os professores responsáveis pela sua lecionação, ainda que partilhem com os professores das restantes disciplinas curriculares características, conhecimentos, competências e necessidades, assumem especificidades próprias.

Leal (2009), citando Faria (1983), afirma que o professor de Português, se distingue dos seus pares por ser o único que, nos processos de ensino e de aprendizagem «produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar os fenómenos da língua.” (p. 1305)

Leal (2009) salienta ainda que é função do professor de Português criar condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno tem, em conhecimento refletido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos. Citando Reis e Adragão (1990), a autora acrescenta que cumpre ao professor “propor [ao aluno] comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objetivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje” (p.1305).

Compete também ao professor de Português fazer com que os seus alunos sejam capazes de exprimir o que pensam, o que sentem, o que sabem, adequando o discurso ao contexto, aprendendo a usar a língua como meio de apropriação do conhecimento, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real. Para isso ele tem que saber ouvir, ler, falar e escrever bem, mostrando que isso é tão importante como dominar outros saberes.

Em Associação de Professores de Português (2002) são enumeradas um conjunto de sete competências, denominadas como “mandamentos”, que todos os professores de Português devem dominar. São elas:

1. Conhecer e dominar a língua
2. Estimular as competências comunicativas
3. Praticar metodologias activas e diversificadas
4. Regular o processo de ensino e aprendizagem
5. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s) .
6. Envolver-se em dinâmicas de grupo .
7. Promover a mudança. (p. 39)

1. Conhecer e dominar a língua – Os professores de Português devem ser bons utilizadores do português padrão; conhecer bem as línguas que ensinam; dominá-la quer sob a forma de registo oral quer na sua forma escrita; conhecer a sua gramática, pois só assim poderão, como referem Duarte e Morão, (2006) promover a competência metalinguística dos alunos, ou seja, o conhecimento explícito sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna.

2. Estimular as competências comunicativas – Na perspectiva de Duarte e Morão, (2006), o objetivo central da aula de Português deve ser o desenvolvimento linguístico -comunicativo dos alunos. O professor deve, por isso, ser capaz de promover o desenvolvimento de subcompetências diversificadas relacionadas com a produção e compreensão da linguagem verbal, nos planos da oralidade e da escrita. Sendo a linguagem simultaneamente um instrumento para se aceder ao conhecimento e um objeto de estudo, é importante que o professor crie, nas suas aulas, um espaço onde seja possível ao aluno expressar as suas ideias de forma articulada, despertando nele a curiosidade pelas palavras, pelo conhecimento, pela vida.

3. Praticar metodologias activas e diversificadas – Cada aluno é uma pessoa com velocidade e forma próprias de apreensão do mundo. Diversificar as estratégias e os métodos é uma das exigências que a escola hoje faz ao professor, pois só assim se poderá responder de forma positiva à enorme variedade de interesses e motivações/desmotivações dos alunos.

Para Perrenoud (1999) diferenciar é pôr em funcionamento uma organização de trabalho, colocando-se o aluno perante uma situação em que se sinta bem, rompendo, assim, com a pedagogia da mesma lição e os mesmos exercícios iguais para todos. As atividades em sala de aula deverão, portanto, ser mobilizadas, tendo em conta as características específicas do grupo de alunos em presença.

Além disso, na perspectiva dos autores do relatório, a utilização de estratégias diversificadas e ativas motivam os alunos para a aprendizagem, dão-lhes a oportunidade de se descobrirem como pessoas, como agentes de uma cultura própria (maioritária ou minoritária), de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-o na sua diferença.

4. Regular o processo ensino-aprendizagem - Citando Duarte (1996), os autores dos Relatório referem que "O professor de Português tem de estar consciente de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas" (p.30). Assim para que o sucesso se torne real, é importante que seja capaz de interpretar as reações dos seus alunos, proporcionando-lhes diversos tipos de aprendizagens, corrigindo as suas imperfeições, abrindo pistas para novos caminhos.

5. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s) - Outra das competências do professor de Português é saber gerir a multiplicidade de discursos que coexistem no interior da sala de aula. Na realidade, a escola de hoje reflete a heterogeneidade que existe, de forma

crescente, na sociedade atual. À diversidade sócio-económica decorrente da democratização do ensino, acrescem ainda a diversidade multilinguística e multicultural que exigem do professor uma formação e uma atenção cada vez mais especializadas.

6. Participar em dinâmicas de trabalhos em grupo – Atualmente, o professor não existe apenas em função da sala de aula e das turmas que lhe estão atribuídas. Duarte e Morão, (2006), defendem que os professores, e entre eles os professores de Português, têm que formar equipa com os colegas de trabalho ao nível da tomada de decisões e do planeamento do seu trabalho. A leitura dos programas de Língua Portuguesa (ensino básico) e Português (ensino secundário), por exemplo, é imprescindível, numa escola, para que possam ser tomadas decisões orientadoras relativas a objectivos, conteúdos, estratégias, actividades, formas de avaliação a desenvolver com os alunos. A preparação conjunta de aulas (ao nível da sua organização, selecção de textos, construção de materiais, etc.), a participação em projetos e em outras actividades permitem uma reflexão sobre a prática que dificilmente se conseguiria na solidão do trabalho individual.

7. Promover a mudança - O professor de Português deve ajudar a preparar o aluno para a entrada num mundo que se adivinha diferente. Formar cidadãos críticos e culturalmente evoluídos é uma das metas da escola e dos professores e, para o conseguir, o professor deve preocupar-se com a sua atualização, permitindo-lhe prever a mudança em que a sociedade se envolverá, preparando assim com maior facilidade o caminho dos jovens e podendo mesmo ser ele próprio o motor da mudança.

Leal (2009) afirma que a formação de professores de Português “deve ser tão alargada e completa quanto a dos professores das outras áreas disciplinares, assumindo simultaneamente, de forma consciente e intencional, as especificidades da área, sob pena de se revelar inadequada na prossecução dos objectivos que o ensino do Português se propõe.” (p. 1312)

Em todo este processo é importante o desenvolvimento de atitudes e capacidades de reflexão, pesquisa e investigação, a abertura a práticas de colaboração e a processos de inovação e mudança. A supervisão durante o período da formação inicial poderá ser um grande contributo nesse sentido (Alarcão, I. & Tavares, J. ,2010).

4. Supervisão Pedagógica.

Etimologicamente, supervisão significa visão superior, acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar a partir de uma posição superior, no sentido de melhorar os resultados.

Este termo encontra, em Portugal e na área da educação, alguma resistência, porque, é geralmente associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”.

A designação de supervisão, no âmbito da formação de professores, remonta aos anos 30, tendo-se vulgarizado, no entanto, a partir dos anos 50, nos EUA, com a implementação do modelo de supervisão clínica (Alarcão, I. & Tavares, J., 2010).

Em Portugal, essa mudança está ligada a Isabel Alarcão que, partindo de projectos ligados à formação de professores, e associado ao conceito de supervisão, introduziu o conceito de escola reflexiva / professor reflexivo.

4.1. O conceito de supervisão

O conceito de supervisão, assim como muitos outros em Ciências da Educação, tem evoluído ao longo dos tempos, acompanhando a evolução da sociedade e os desafios que a escola tem diariamente que enfrentar.

Em 1985, Glickman, citado por Formosinho (2002) define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação.” (p.23)

Nesta época, a supervisão revelava preocupação sobretudo com o melhoramento da prática em sala de aula, com o sucesso dos alunos, independentemente de quaisquer outras questões que possam estar implicadas.

Alarcão e Tavares, (2010) entendem que “as tendências supervisivas emergentes têm que ser enquadradas num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas atividades decorrem.” A supervisão deve, por isso, ser entendida como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes.” (p.154). Alarcão (2009) comparando esta definição de supervisão com a apresentada em 1987, “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, destaca que nesta definição de supervisão está incluída a formação inicial, mas inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes onde todas as dimensões se interligam. (p.120)

Na perspetiva da investigadora no desenvolvimento do percurso da supervisão, nota-se um alargamento da área da sua influência sobretudo na associação da supervisão ao

desenvolvimento profissional, não só dos candidatos a professores, como também no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambientes de formação contínua em contexto de trabalho. (p.120)

4.2. Modelos de Supervisão

Alarcão e Tavares, (2010) sustentam que, ao longo dos anos, foram surgindo um conjunto de práticas de supervisão que os autores agrupam em nove cenários: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e cenário dialógico.

Os autores alertam que todos estes cenários, mais virtuais que reais, não devem ser entendidos como “compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.” (p.17)

A estes nove cenários estão subjacentes diferentes conceções relativas a: relação entre teoria e a prática; formação e investigação; noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; papéis do supervisor ou professor; noções de educação e de formação de professores ou supervisores; assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação.

1. O cenário da imitação artesanal consiste, tal como o nome indica, na “imitação do mestre”. Coloca-se o futuro professor a praticar com o professor mais experiente, que é considerado como o modelo, pois acredita-se que a imitação é a melhor maneira de aprender a fazer. Este modo de conduzir a formação prática dos professores foi posta em causa, sobretudo, devido ao desenvolvimento que se fez sentir em vários domínios do saber, incluindo a educação, que exigia conhecimentos cada vez mais interdisciplinares e transdisciplinares.

2. O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada concebe que nos processos de ensino e aprendizagem interagem muitas variáveis e não depende apenas do ensino do professor. Não há método único eficaz e é necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que contextos (Alarcão, I. & Tavares, J., 2010).

Este modelo influenciou também a orientação da prática pedagógica uma vez que pressupunha que o candidato a professor não só conhecesse diferentes modelos teóricos, como também tivesse a oportunidade de poder observar diferentes professores em diferentes situações, mesmo antes de iniciar o seu estágio pedagógico.

Um dos constrangimentos sentidos na aplicação deste modelo é a integração da teoria e da prática. Dewey (1994), citado pelos autores, defende que a formação profissional

dos professores deve integrar uma componente teórica e uma componente prática. Nesta última, o autor distingue dois objetivos, que devem ser complementares: concretizar a componente teórica, tornando-a mais viva e mais real; permitir que os professores desenvolvam as “ferramentas” necessárias ao desenvolvimento da sua profissão. Para o autor, o professor só deve começar a sua prática pedagógica depois de passar pela componente teórico-prática, acima referida, caso contrário podia adquirir hábitos difíceis de corrigir. Assim, Alarcão e Tavares (2010) referindo-se a Dewey, afirmam que este propunha que

a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando atividades progressivamente mais complexas como a participação nalgumas tarefas de ensino e a selecção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado, atividade que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto-crítica. (p.20)

3. O cenário behaviorista está ligado à concepção do professor como um técnico de ensino (Garcia 1999) e ao movimento do ensino por competências, que teve o seu início nos Estados Unidos, nos anos 60, do século passado. Partindo do pressuposto que o professor não pode dominar tudo ao mesmo tempo, um grupo de investigadores organizou um programa de formação de professores que, partindo da identificação das competências de maior utilidade para o jovem professor, desenvolvia um programa de treino dessas mesmas competências. A esta técnica deram o nome de “micro-ensino” e consistia, primeiro na análise dos componentes de algumas tarefas desempenhadas por professores que eram explicadas e demonstradas ao jovem professor. De seguida, o jovem professor iria tentar pôr em prática, numa mini-aula, se possível, gravada em vídeo. O professor faria a análise da sua atuação, à luz da competência que desejava treinar. Para essa tarefa podia contar com a colaboração dos alunos, do supervisor ou outros colegas. Mais tarde, daria outra mini-aula, utilizando a mesma técnica, mas com outros alunos, para pôr em prática o que tinha aprendido na discussão anterior.

Segundo Houston e Howsam (1972), citado por Alarcão e Tavares, (2010), estes programas de formação apresentam três características fundamentais: definição operacional dos objetivos; responsabilidade e individualização. Segundo este programa, o professor é previamente informado das competências que deve desenvolver, explicitadas em objetivos operacionais; é responsável pela concretização desses objetivos e pode fazê-lo ao seu próprio ritmo, através dos meios que entender e que lhe são colocados à disposição.

4. O cenário clínico está diretamente ligado ao modelo de supervisão clínica desenvolvido por M.Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson e inspirado no modelo clínico da formação dos

médicos. Estes investigadores concluíram que a observação de aulas era insuficiente, isto é, não comprometia o professor com os processos de mudança. Decidiram, por isso, partir para um modelo em “que o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino.” (p.24) O objetivo principal deste programa de formação era melhorar a prática de ensino dos professores, em sala de aula.

Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor. O professor tem um papel muito importante, deve ter uma atitude activa e pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas. Este deve assumir o papel de um colega, disponível para o ajudar em qualquer situação.

5. O cenário psicopedagógico tem como principal defensor E. Stones (1994) que defende que fazer supervisão é ensinar. Este investigador “entende que o objectivo final do processo ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.” (p.29) Para ajudar o professor a resolver os problemas com que se depara diariamente na sala de aula, o professor recorre a um conjunto de princípios psicopedagógicos assimilados a partir das teorias de diferentes autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem (Piaget, Bruner, Skinner, Carl Rogers et al).

Também o supervisor tem como missão “ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo um clima de encorajamento.” (p.29)

6. O cenário pessoalista está relacionado com programas de formação de professores inspirados na filosofia existencialista, na fenomenologia, na antropologia cultural, na psicanálise, na psicologia do desenvolvimento, etc. Estes programas tinham como ponto comum a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Assim, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2010)

a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos: deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. (p.34)

7. O cenário reflexivo é inspirado no filósofo americano John Dewey, precursor da corrente reflexiva no campo educacional. Com uma perspectiva visionária, Dewey reconhece o desfasamento existente entre os programas curriculares e as realidades quotidianas dos

alunos e a tendência crescente desse desfasamento. Assim, prevê a necessidade de modificar a abordagem pedagógica tradicional, flexibilizando-a aos contextos em que se inserem. O seu objetivo é justamente centrar a sua atenção nos interesses dos alunos e concentrar a sua preocupação na aplicação do saber a situações reais. Ao desempenharem tarefas úteis e com sentido para eles, os alunos mais facilmente aprenderão e aplicarão os seus conhecimentos.

Alarcão e Tavares (2010) afirmam que Schön (1987), influenciado por Dewey, seguiu uma linha cognitivista-construtivista para perspectivar a formação de profissionais. Para Schön, a actividade profissional é um saber-fazer teórico e prático mas também criativo que permite agir e reagir em contextos diversificados. A formação assenta numa reflexão dialogante sobre o que é observado e experienciado, conduzindo à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de *aprender a fazer fazendo*.

O mesmo autor distingue ainda três tipos de reflexão: a reflexão na acção (em simultâneo), a reflexão sobre a acção (em retrospecção) e a reflexão sobre a reflexão na acção (sobretudo prospectiva). É esta última que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Alarcão, 1996).

Nesta linha de pensamento, o supervisor pedagógico levanta questões e leva o formando a exercer criticamente opiniões e soluções. O supervisor pedagógico facilita a aprendizagem sem se colocar à margem desta e reflecte sem que seja apenas ele o protagonista da reflexão.

Alarcão e Tavares (2010) salientam ainda a importância dos estudos realizados por Zeichner (1993) que realça a importância que a abordagem reflexiva trouxe para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor no exercício da auto-supervisão.

Formosinho (2002), citando Zeichner (1993), refere que para este investigador “A supervisão é concebida de forma a abrir caminho à ponderação das mudanças com base na reflexão do professor, e não directamente à mudança de comportamento do professor” (p.57).

8. O cenário ecológico inspira-se no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979) e foi desenvolvido, em Portugal, por Alarcão e Sá-Chaves e mais tarde por Oliveira-Formosinho.

Alarcão e Tavares, (2010) referem que, neste cenário, “a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas” (p.37) que dêem oportunidade aos jovens professores de realizarem novas atividades,

assumirem novos papéis, interagirem com outras pessoas, permitindo, assim, o seu desenvolvimento formativo humano e profissional.

Os contextos assumem, neste modelo, uma importância fundamental, pois como defende a autora, citando, Bronfenbrenner (1979), a interação do conjunto dos microssistemas em que os professores se vão integrando têm sobre estes uma grande influência (p.38).

9. O cenário dialógico integra aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, acentuando a dimensão política, emancipatória da formação. Segundo Alarcão e Tavares (2010), este modelo traz de novo a importância dada à linguagem e ao diálogo crítico na “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (p.40)

A ação supervisiva recai na análise dos contextos e, na perspetiva da autora, para esta abordagem “dialogante” e “contextualizadora” é mais importante o coletivo identitário dos professores do que identificar as dificuldades de cada um. O desenvolvimento profissional dos professores é facilitado pela verbalização do seu pensamento reflexivo, funcionando a linguagem como “amplificadora da capacidade cognitiva” (p.40).

Estes nove cenários representam enfoques diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional. Como referem Alarcão e Tavares (2010) “os vários cenários não se excluem mutuamente, pelo contrário interpenetram-se” (p.41).

De entre todos os modelos apresentados, aqueles que têm sido, ao longo das últimas décadas, mais utilizados e estudados são os modelos que integram os cenários de supervisão clínica e pessoalista, também denominado, por Formosinho (2002) como modelo personalizado. Este autor cita Swyder (1988) que defende que “quase todas as variações do modelo de supervisão clínica envolvem uma relação diádica, reunião de pré-observação, observação focada na sala de aula, análise seguida de uma reunião de pós-observação para feedback e planeamento com o objetivo de melhorar a instrução.” (p.143)

Têm sido introduzidas algumas alterações a este modelo-padrão, envolvendo práticas diferentes, tais como: gravação em vídeo, a auto-análise e a utilização dos pares, numa relação recíproca e de formação.

O quadro teórico apresentado vai fundamentar e ajudar a encontrar respostas para as questões de investigação apresentadas, ou seja, vai suportar o trabalho empírico que se segue.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

O desenho metodológico deste trabalho enquadra-se numa abordagem de natureza descritiva/qualitativa dado que a interpretação assume um papel fundamental no processo utilizado para a construção do conhecimento; acrescentou-se o termo qualitativa porque se reconhece, na investigação efectuada, diversas características desta metodologia.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, apesar de nem todas as apresentarem com igual relevância. São elas:

1. A investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados indutivamente.
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Estes autores assumem que o carácter descritivo da investigação dita qualitativa se revela na natureza dos dados recolhidos, como palavras e imagens e não como números. Todas estas peculiaridades são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple o ambiente escolar, como é o caso do estudo aqui apresentado.

1.1. Caracterização do estudo

Este trabalho integra-se na conceção de um estudo teórico- empírico, na medida em que a resposta às questões de investigação são suportadas por um enquadramento teórico que contribuiu para a reflexão sobre os temas abordados e ajudou na compreensão do estudo empírico realizado

1.2. Formulação do Problema

Com a massificação do ensino, sentida, sobretudo, a partir da Revolução de Abril 1974, a necessidade de aumentar o número de professores fez com que a exigência da entrada na profissão diminuísse, o que levou a que, entrassem para o ensino, pessoas que não estavam preparadas para desempenharem essa função, passando assim a existir, na escola, professores com habilitação própria e outros apenas com habilitação suficiente, mas que asseguravam o funcionamento do sistema de ensino (Formosinho 2009).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), introduzida em 1986, assume um papel disciplinador no que respeita à formação de professores na medida em que exige uma qualificação profissional superior para o exercício da docência no 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O modelo de formação inicial de professores de Português na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), mais adiante designado como “modelo A1”, foi estabelecido pela portaria nº 852/87, de 4 de novembro, tendo entrado em vigor no ano letivo 1987/1988. Funcionava de acordo com o modelo sequencial (4+2), decorrendo a formação dos futuros professores em dois períodos distintos: o primeiro, com duração de quatro anos, constituía o curso base de licenciatura; o segundo, com a duração de dois anos em que o primeiro ano era dedicado à formação na especialidade, centrados nas disciplinas base (Didática do Português - Língua e Didática do Português – Literatura) e que incluía também algumas disciplinas da área das Ciências da Educação e da Psicologia Educacional; o segundo e último ano era dedicado à prática pedagógica e era realizado num estabelecimento do ensino básico ou secundário, onde o estagiário era colocado como professor titular de duas turmas. A orientação deste ano cabia ao(s) seminário(s) de Didática e Conteúdos Programáticos do Português (Língua e/ou Literatura), lecionados na FLUL, que tinham como objetivos acompanhar e promover a reflexão sobre a prática pedagógica dos estagiários. Este seminário funcionava em estreita correlação com os docentes dos ensinos básico e secundário responsáveis localmente pelo estágio, que acompanhavam os estagiários e se reuniam periodicamente em sessões coordenadas pelos docentes do(s) seminário(s) (Duarte, & Morão, 2006).

Em 2002/2003, tal como aconteceu com os cursos de licenciatura, também o Ramo de Formação Educacional sofreu algumas alterações: reforço da componente de formação na(s) área(s) da especialidade (Didáticas do Português – Língua e Literatura; contacto prévio com o meio escolar, logo no primeiro biénio profissionalizante; introdução de duas novas áreas disciplinares: Sociologia da Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação; introdução de disciplinas opcionais como Filosofia da Educação, História da Educação, Dificuldades do Português, entre outras.

Na sequência da portaria nº 121/2005, de 26 de julho, que redefine alguns princípios organizadores da realização dos estágios pedagógicos e reenquadra a posição do aluno estagiário no estabelecimento escolar, a portaria nº 1097/2005, de 21 de outubro vem alterar o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica. De acordo com o artigo 2º do diploma, o estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada. Esta realiza-se, de forma não continuada, nas turmas atribuídas ao orientador e sempre sob a supervisão deste.

Por outro lado, o aluno estagiário participa apenas nas atividades desenvolvidas na escola na qualidade de observador e/ou colaborador (artigo 2º).

Decorrentes desta nova legislação, no ano letivo de 2005/2006, na formação inicial de professores da FLUL, foram introduzidas novas alterações, sobretudo no segundo ano, o

ano da prática pedagógica. Este modelo de formação inicial será mais adiante designado como “Modelo A2”. Ao contrário do que acontecia anteriormente em que o estagiário era colocado na escola como professor titular de duas turmas e acompanhado no seu trabalho diário por um professor orientador, agora, ao longo do ano, deslocava-se à escola em três momentos:

- no primeiro período cumpria três ou quatro semanas de trabalho com o orientador, incluindo a observação de uma sequência letiva numa das suas turmas;
- no segundo período o estagiário observava uma breve sequência letiva do orientador; preparava e executava uma unidade letiva de 90 minutos numa das turmas do orientador; em conjunto, estagiário e professor orientador, faziam uma reflexão sobre a prática pedagógica;
- no terceiro período, depois da observação de uma breve unidade didática do orientador, o estagiário preparava e executava uma intervenção letiva de 180 minutos numa das turmas do orientador pedagógico.

Ainda que se assuma no diploma a importância da prática de ensino supervisionada, esta parece ter perdido algum destaque na formação integral do professor comparativamente à legislação anteriormente vigente em que a imersão do (candidato/ a) a professor era real e total. O formando vê, assim, reduzida a sua oportunidade de “aprender fazendo”, de pôr em prática o que durante anos estudou e de construir o seu próprio estilo de atuação. Com esta regulamentação, o período de formação na escola desvirtua, de certa forma, a complexidade dos desafios que são diariamente exigidos ao professor. Neste contexto, compreende-se que se torna cada vez mais necessário reforçar a interação de índole formativa entre os formandos e entre os formandos e os supervisores dentro do núcleo de estágio.

Segundo a legislação portuguesa, a qualificação da população é uma das prioridades da política educativa, impondo-se, por isso, uma revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, conseqüentemente, de acesso ao exercício da atividade docente nos ensinos básico e secundário. Este facto ocorreu com a publicação do decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível de habilitação profissional será atualmente o de mestrado. O decreto supracitado refere que para além do novo sistema de atribuição de habilitação para a docência permitir uma maior mobilidade dos docentes entre os níveis e os ciclos de ensino, ele permite também uma valorização a três níveis:

- a nível do conhecimento no domínio de ensino;

- a nível das metodologias de investigação educacional;
- a nível da iniciação à prática profissional.

Destas três áreas, a última que diz respeito à iniciação da prática profissional será aquela que é consagrada à prática de ensino supervisionada constituindo um momento único, simultaneamente de aprendizagens e de produção de práticas profissionais numa escola real, no quadro de uma parceria formal com uma instituição de ensino superior.

Interessa ainda referir que, segundo o documento, a avaliação desta prática supervisionada tem um peso significativo na obtenção da habilitação profissional docente “a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionado assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.” (decreto lei nº43/2007).

Com a aplicação do Processo de Bolonha, as universidades portuguesas tiveram que reestruturar os seus cursos, passando estes a ser organizados em dois ciclos: o primeiro que atribuíu o grau académico de licenciatura e o segundo o grau de mestrado.

Ponte (2005) refere que, no quadro das propostas de Bolonha, o primeiro ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação que, na sua perspetiva, é insuficiente se se pretende uma formação de professores com qualidade. São, por isso, necessários dois ciclos: o primeiro destinado à formação de base e o segundo à formação nos elementos de natureza mais especificamente profissional.

Partindo destes princípios, a FLUL reestruturou os seus cursos, passando a ser estruturados do seguinte modo:

- o 1º ciclo, com a duração de três anos, destinado à formação de base, em que são ministradas matérias relacionadas com a(s) área(s) escolhida(s);
- o 2º ciclo, com a duração de dois anos, destinado à formação educacional geral, formação em didática específica e iniciação à prática profissional.

Este novo modelo de formação será denominado neste estudo como “Modelo B”.

Pode-se, assim, concluir que, na FLUL, ao longo dos últimos vinte e quatro anos, a formação inicial de professores de Português, passou por três modelos, que diferem, sobretudo, na orientação dada à prática pedagógica, ou seja ao contacto direto dos candidatos a professores com a realidade da profissão, isto é, a escola.

A investigadora acompanhou, ao longo de dez anos, primeiro como professora orientadora e mais tarde como professora cooperante (nome atribuído ao professor orientador depois de instaurado o Processo de Bolonha) jovens que entraram na profissão docente através destes três modelos de formação inicial de professores e foi constatando

que as dificuldades que estes sentiam no início da carreira, apesar de em muitos pontos serem comuns, diferiam em alguns aspetos.

Da constatação dessas dificuldades, durante o período da prática pedagógica e após esta, surgiu a problemática desta investigação.

O problema é a questão a que a investigação procura responder. Este formula-se melhor em forma de questão, devendo ser testável por métodos empíricos, ou seja, através da recolha de dados.

1.2.1. Pergunta de partida

Quivy e Campenhoudt (2005) apontam três características fundamentais para uma boa questão: clareza, exequibilidade e pertinência, pois só assim poderá funcionar como fio condutor de uma investigação.

Os mesmos autores acrescentam que “ao formular a questão, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (p.44)

É este o princípio que esteve presente na formulação da questão que deu origem e serviu de fio condutor a este estudo e que é a seguinte:

A formação inicial de professores de Português, promovida pela Universidade de Lisboa, responde às necessidades e características de formação necessárias às exigências da escola de hoje?

1.2.2. Questões de investigação

Do problema apresentado, emergem seis questões de investigação:

1. Que contributos deram os três últimos modelos de formação inicial de professores de Português para a preparação dos novos docentes?
2. Qual o papel da Formação Inicial na aquisição/desenvolvimento das competências profissionais do Professor de Português?
3. Que dificuldades manifestam os professores de Português no início de carreira na sua prática pedagógica?
4. Que relação existe entre as necessidades reais e a formação veiculada pelo atual modelo de formação de professores de português?
5. Qual a importância do período probatório na formação dos novos professores de Português?
6. Manifestam estes professores necessidades de formação contínua específicas?

Estas questões constituíram-se como orientação para a investigação, conduzindo à definição dos objetivos.

1.3. Objetivos

A partir das questões apresentadas foram delineados os seguintes objetivos:

- Conhecer três modelos de formação inicial de professores de Português.
- Conhecer as repercussões que essa formação teve no início de carreira do jovem professor.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores de Português no início de carreira.
- Identificar as competências necessárias ao professor de Português.
- Investigar a importância do período probatório na formação inicial de Professores.
- Conhecer as necessidades de formação contínua destes novos professores.

1.4. População investigada

A população alvo deste estudo é constituída por sete professoras de Português, com idades compreendidas entre os 24 os 38 anos e experiência profissional muito diferente. Todas completaram a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, embora em variantes diferentes. As entrevistadas designadas como E1, E2 e E3 optaram pela variante Português/Francês; a E4 e E5 por Português/Inglês; a E6 e E7 por Estudos Portugueses. Os modelos de formação inicial que lhes permitiu ou irá permitir entrar na carreira docente foram também diferentes, como é observável no quadro.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

Designação da entrevistada	Idade	Modelo de estágio	Tempo de serviço
E1	38	A1	14 anos
E2	30	A1	7 anos
E3	31	A1	3 anos
E4	26	A2	3 anos
E5	30	A2	5 anos
E6	25	B	3 meses
E7	24	B	2 meses

1.5. Técnicas de recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as técnicas de recolha de dados mais utilizadas numa investigação qualitativa são a observação participante e as entrevistas com os participantes. Neste estudo optou-se pela entrevista de natureza exploratória por ser aquela

que melhor respondia aos objetivos da investigadora, ou seja, compreender qual a influência que determinado modelo de formação inicial tem no desempenho do professor de Português no início da sua carreira.

1.5.1. A entrevista

Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), define entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”(p.134)

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), num estudo qualitativo a entrevista pode ser utilizada como estratégia dominante da recolha de dados ou integrada num conjunto de instrumentos como a observação participante, análise de documentos, etc.

Os autores classificam as entrevistas qualitativas, quanto ao grau de estruturação, em: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas.

A entrevista não estruturada, é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de um conjunto de tópicos pré-definidos leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende. Toda a entrevista se desenvolve no fluir de uma conversa e cabe ao entrevistador o papel de promover, encorajar e orientar a participação do sujeito.

Na entrevista semiestruturada, também denominada por Quivy (2005) como semidiretiva ou semidirigida, o entrevistador parte de uma série de perguntas-guia que funcionam como eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, que se vai adaptando às características do entrevistado.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que vários sujeitos respondam às mesma questões, permitindo, assim, obter dados comparáveis.

Neste estudo a entrevista é utilizada como estratégia dominante da recolha de dados e tem como objetivo recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), estes permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre o que os sujeitos pensam acerca dos temas sobre os quais são questionados.

Depois dos objetivos definidos, foi construído um guião para a entrevista (Apêndice). Sendo uma entrevista semiestruturada, as questões propostas foram orientadoras e, nalguns casos, foram alteradas no decurso da entrevista. Bell (1997) e Bogdan e Biklen (1994), defendem que uma das vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade e flexibilidade, por isso apesar de esta ter que ser bem preparada, um bom entrevistador deve ser habilidoso e saber conduzi-la, garantindo que todos os tópicos considerados importantes

são abordados, mas dando liberdade e espaço ao entrevistado para ele se sinta à vontade para responder às questões que lhe são colocadas.

1.6. Procedimentos

Realizado o enquadramento teórico que iria suportar todo o trabalho empírico, a investigação foi orientada de acordo com determinados procedimentos.

Os entrevistados foram selecionados em função do modelo de estágio que tinham realizado que lhes permitiu a entrada na carreira docente e a instituição de ensino superior que o tinha orientado, uma vez que o estudo remetia para os três modelos de estágio ministrados pela faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Feitos os contactos, procedeu-se à marcação das entrevistas, respeitando a vontade e a disponibilidade do entrevistado e o local escolhido por este, uma vez que, para que o investigador consiga os objetivos da entrevista, é importante que o entrevistado se sinta à vontade e falem livremente dos seus pontos de vista, como defendem Bogdan Biklen (1994)

Apesar de se ter construído previamente um guião orientador das entrevistas, nem sempre foi seguido, pois o entrevistador deve ser flexível e responder à situação imediata e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados, como afirmam os autores acima referidos. Os entrevistados eram pessoas com características, personalidades e experiências profissionais diferentes, por isso foi necessário conduzir as entrevistas de maneira diferente de modo a conseguir-se as informações que se pretendiam.

No início da entrevista, foi solicitado a cada entrevistado autorização para se poder utilizar um gravador áudio e foram informados sobre os objetivos e finalidades do trabalho em curso. Apesar de Bogdan e BiKlen (1994) alertarem para o facto do uso do gravador, durante uma entrevista, poder levantar algumas dificuldades, este não foi o caso, pois todos os entrevistados o aceitaram com naturalidade.

As entrevistas tiveram a duração entre 25 e 40 minutos e foram transcritas integralmente com recurso a um programa de computador que facilitou, em parte, o moroso trabalho da transcrição. Concluído todo este trabalho procedeu-se à análise dos dados das entrevistas, através da técnica da análise de conteúdo.

Um dos constrangimentos sentidos nesta etapa da investigação prendeu-se com a dificuldade de encontrar jovens professores que tivessem completado o Mestrado Profissionalizante, ou seja, o terceiro modelo de formação inicial de professores de Português referido neste estudo, e que estivessem já a lecionar, pois para além de serem poucos os candidatos a professores inscritos na Faculdade de Letras, são ainda menos aquele que conseguem, após a conclusão do mestrado, colocação como professor de Português.

2. Apresentação e análise dos dados.

Bardin (2009) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p.40). Acrescenta ainda que a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p.40)

Este autor organiza em três as fases de análise de conteúdo de uma entrevista:

1. A pré-análise - no caso das entrevistas, corresponde à sua transcrição, e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa.
O primeiro contacto com os documentos constitui o que Bardin (2009) chama de “leitura flutuante”. É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado.
2. Exploração do material – é a etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registo. É também a fase de categorização, isto é, a fase em que se agrupam os elementos comuns obtidos nas unidades de registo sob um título mais genérico.
3. Tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação – fase em que a interpretação é essencial e que deve estar claramente relacionada com o corpus existente. É também a fase em que se sistematiza os resultados com os objetivos iniciais, buscando a construção do conhecimento científico sobre o objeto pesquisado.

O processo de análise das entrevistas adotado nesta investigação seguiu os passos anteriormente apresentados. Assim, após a transcrição das entrevistas, foi feita uma primeira leitura, denominada por Bardin (2009) como “leitura flutuante”, de todo o material recolhido.

Concretizada esta primeira fase, e tendo subjacente a ideia de rigor, procedeu-se a uma leitura mais aprofundada do material recolhido, com o objetivo de desocultar sentidos polissémicos ou mesmo outros sentidos não ditos, mas implícitos ou subentendidos. Esta leitura foi concretizada com o recurso à análise de tipo categorial, entendendo-se categoria como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (p.145), como é definida por Bardin (2009).

O critério de categorização seguido foi o denominado pelo autor citado como “categorização semântica” (p.145), isto é, categorias temáticas.

Bardin (2009) afirma que a categorização é um processo de tipo estruturalista que inclui duas etapas: o inventário que consiste em isolar os elementos e a classificação que tem como objetivo reparti-los, ou seja, procurar uma certa organização para as mensagens.

Tendo em conta estes princípios teóricos, foi construída uma grelha intitulada como “Análise de conteúdo das entrevistas” (Apêndice 2), que facilitou o tratamento da informação, possibilitando que se extraísse a informação relevante. Assim, para além de permitir conhecer três modelos de formação inicial de professores de Português, permitiu-nos também identificar as dificuldades sentidas por esses professores durante e após a prática pedagógica; a relação que existe entre essas dificuldades e os conhecimentos científicos adquiridos ao longo do curso; constatar as necessidades de formação contínua sentidas por esses professores e ainda conhecer a sua opinião acerca daquilo que consideram ser as competências do professor e mais concretamente do professor de Português.

Da leitura das entrevistas emergiram vários temas, convergentes com aqueles que foram assinalados no guião da entrevista. Bardin (2009) define tema como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.131).

O quadro seguinte apresenta os vários temas que surgiram.

Quadro 2 - Temas emergentes das entrevistas

-
- Perfil do candidato.
 - Modelos de formação inicial.
 - Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico).
 - Formação da prática pedagógica.
 - Entrada na carreira docente.
 - Relação entre a formação científica adquirida e exigida pela prática pedagógica..
 - Formação contínua.
 - Competências dos professores.
 - Competências dos professores de Português.
-

Após a identificação dos temas, foi possível isolar-se unidades de registo sob um título mais genérico, ou seja, foi possível encontrar categorias e subcategorias (Apêndice 3) que permitiram uma análise mais rigorosa da mensagem.

● O Perfil do entrevistado

A partir deste tema puderam isolar-se as categorias que permitiram delinear o perfil das entrevistadas como consta no quadro.

Quadro 3 - Categorias/subcategorias do tema “Perfil do entrevistado”

Tema	Categoria/Subcategoria
Perfil do entrevistado	• Idade. • Formação académica. • Experiência profissional.

Como já foi referido, as entrevistadas têm idades compreendidas entre os 24 os 38 anos. Todas completaram a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, embora em variantes diferentes. Assim, as entrevistadas designadas como E1, E2 e E3 optaram pela variante Português/Francês; a E4 e E5 por Português/Inglês; a E6 e E7 por Estudos Portugueses. Para além da licenciatura as entrevistadas E6 e E7 concluíram também o mestrado profissionalizante, a primeira no ensino do Português e Línguas Clássicas, a segunda no ensino do Português.

• Modelos de formação inicial

O segundo tema diz respeito aos modelos de formação inicial de professores de Português, podendo distinguir-se duas categorias: Ramo de Formação Educacional e o Mestrado Profissionalizante. No primeiro distinguimos dois modelos, designados como modelos A1 e A2, que diferem sobretudo na forma como é desenvolvida a prática pedagógica. O Mestrado Profissionalizante será designado como modelo B.

Quadro 4 - Categorias/subcategorias do tema “Modelos de Formação inicial”

Tema	Categoria/Subcategoria
Modelos de formação inicial	• Ramo de Formação Educacional: - Organização; - Currículo. • Mestrado profissionalizante: - Organização - Currículo

O Ramo de Formação Profissional, frequentado pelas entrevistadas E1, E2 e E3, (Modelo A1), estava organizado, segundo palavras de uma delas, da seguinte forma:

O Ramo de Formação Educacional da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, estava organizada em dois anos...(E3)

A entrevistada E1 refere ainda

Eram quatro anos de licenciatura, depois tínhamos o quinto ano com as pedagógicas e no sexto ano já estávamos na escola com duas turmas. (E1)

A portaria nº 852/87, de 4 de novembro, aprova um modelo de formação profissional para a docência, apresentado pela Universidade de Lisboa, organizado em duas etapas distintas: uma primeira etapa que constitui o curso base de licenciatura, mantendo a duração de quatro anos, a segunda, com a duração de dois anos, que integra a formação teórica em ciências da educação e a formação prática.

O quadro que segue apresenta o currículo do Ramo de Formação Educacional, tal como foi aprovado pela portaria atrás referida.

Quadro 5 - Currículo do Ramo de Formação Educacional

	Disciplinas	Anual/Semestral
1º Ano	- Introdução às ciências da educação.	Anual
	- Psicologia educacional.	Anual
	- Didática do Português – Língua.	Anual
	- Didática do Português – Literatura.	Anual
	- Didática do Francês	Anual
2º Ano	- Didática e Conteúdos Programáticos (Seminário).	Semestral
	- Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar (Seminário).	Semestral
	- Estágio	Anual

Durante o primeiro ano o aluno frequentava aulas teóricas e só após a aprovação nas disciplinas frequentadas, poderia candidatar-se ao segundo ano. O ingresso neste ano estava sujeito a limitações de número em função, designadamente, dos recursos materiais e humanos da Faculdade e do número de vagas de Estágio disponíveis nas escolas dos ensinos básico e secundário. O estagiário era então colocado numa escola como professor titular de duas turmas. Simultaneamente tinha que frequentar, semanalmente, na Faculdade, um Seminário.

O modelo de formação inicial frequentado pelas entrevistadas denominadas como E4 e E5 (Modelo A2), assemelha-se ao anterior, notando-se, no entanto algumas alterações logo no primeiro ano, mas mais acentuadas no segundo.

O primeiro ano eram só aulas na mesma.... Eram as Didáticas. Fomos assistir a uma aula a uma aula só, durante o ano todo.”

“(...) fui ... ao Pinhal Novo, a uma escola... fomos lá assistir a uma aula, mas de resto era só didática da língua, didática da literatura...”

“(...)No segundo ano tínhamos... aulas semanais, mas para o Português e Inglês acabavam por ser quinzenais porque eram semana sim semana não, uma tarde por semana e depois vínhamos para a escola. Dávamos duas aulas de Português ...ou seja, no fundo seis aulas de cada disciplina no ano todo e, pronto, integrámo-nos na escola e participámos, envolvemo-nos... (E4)

Neste modelo, contrariamente ao anterior, as estagiárias deslocavam-se a uma escola e observavam uma aula. No segundo ano, eram colocadas numa escola, mas

contrariamente ao que acontecia no modelo anterior, não eram colocadas como professoras titulares, tal como estava previsto no artigo 2º do decreto-lei nº 121/2005 de 26 de julho.

A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição.

Como é referido pela entrevistada E4, as estagiárias eram colocadas numa escola, onde tinham que se deslocar para observar aulas lecionadas pela professora orientadora e preparar e lecionar duas aulas por período, num total de seis aulas ao longo de todo o ano.

O preâmbulo do decreto-lei citado justifica esta alteração com os constrangimentos diagnosticados, nos últimos anos, na concretização dos estágios e de outras formas de prática pedagógica, derivados quer da ausência de enquadramento normativo genérico e uniforme, quer do desajustamento das correspondentes normas perante a atual realidade do sistema educativo, a que acrescem dificuldades no acolhimento dos formandos face ao número de lugares disponíveis nos estabelecimentos de ensino não superior.

As estagiárias E6 e E7 dão conta de um modelo de formação inicial de professores diferente do anterior (Modelo B), decorrente da reforma curricular das universidades portuguesas aquando a adesão ao tratado de Bolonha. Após três anos de licenciatura, poderiam então candidatar-se ao mestrado profissionalizante que lhes daria habilitação profissional para o ensino.

O curso que frequentei foi Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses, foi feito no regime normal de 3 anos (...) O mestrado em ensino já foi de dois anos e no âmbito de Bolonha... (E6)

Fiz então dois anos de mestrado, ou seja, 4 semestres. No final, ficamos então habilitados a lecionar, no meu caso o Português. (E7)

A estrutura curricular deste mestrado profissionalizante estava dividida em quatro semestres, como é referido pela entrevistada.

Fiz então dois anos de mestrado, ou seja, 4 semestres. No final, ficamos então habilitados a lecionar, no meu caso o Português. (...)o mestrado estava organizado em quatro semestres, durante os quais tivemos cadeiras de Iniciação à Prática Profissional (desde o primeiro ao quarto semestre) entre outras. Logo no primeiro semestre fomos às escolas ... e tivemos o primeiro contacto com a escola e a professora cooperante. (...)observei uma aula do 11º ano, na turma da professora cooperante(...)

No segundo semestre fui à escola mais vezes, ia ...mais ou menos de quinze em quinze dias, reuni com a professora cooperante, observei três aulas dadas por ela numa turma de décimo ano e preparei e lecionei um micro unidade de aprendizagem de três aulas nessa turma (...).

No terceiro semestre já fui menos vezes à escola. Preparei com a ajuda da professora cooperante duas aulas – que não foram seguidas – na mesma turma do 10º ano e lecionei-as. Estas aulas foram observadas pela professora cooperante e pela professora

coordenadora do curso na faculdade. No quarto semestre só fui à escola uma vez para conversar com a professora e esclarecer algumas dúvidas sobre a turma, pois tinha que fazer o meu relatório final e faltavam-me alguns dados.(E7)

Através das palavras da entrevistada, pode constatar-se que a diferença entre este modelo e os anteriores se prende, entre outros aspetos, com o espaço dedicado à prática pedagógica, apesar de, teoricamente, o curso contemplar muitas horas dedicadas a essa vertente, como é possível verificar no quadro que se segue.

Quadro 6 - Plano de estudos do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Português e Línguas Clássicas

1º Semestre	2º Semestre
Iniciação à Prática profissional I	Iniciação à Prática profissional II
Didática do Português – Língua I	Educação e Sociedade
Didática do Português – Literatura I	Currículo e Avaliação
Processo educativo:	A Escola como Organização Educativa
Desenvolvimento e Aprendizagem	
Opção em Formação Educacional Geral	Didática das Línguas Clássicas I
Opção na Área de Docência	
3º Semestre	4º Semestre
Iniciação à Prática profissional III	Iniciação à Prática profissional IV
Didática do Português – Língua II	
Didática do Português – Literatura II	
Didática das Línguas Clássicas	Relatório
Opção em Formação Educacional Geral	

É observável neste plano de estudos a existência de temáticas ligadas às ciências da educação, não só no currículo obrigatório como também nas disciplinas opcionais, como se pode observar no quadro que segue.

Quadro 7 - Disciplinas Opcionais do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Português e Línguas Clássicas

Área Científica de Formação Educacional Geral
- Iniciação à Investigação Educacional
- Teorias Pedagógicas
- Educação e Literacias
- História da Educação em Portugal
- Educação da Antiguidade Clássica
- Educação e Arte
- Clássicos na Educação
- Educação e Valores
Área Científica de Português e Línguas Clássicas
- Dificuldades do Português
- Aquisição e Desenvolvimento de Língua não Materna
- História da Língua Portuguesa
- Literatura Portuguesa: Luís de Camões
- Literatura Portuguesa: Eça de Queirós
- Literatura Portuguesa: Fernando Pessoa
- Seminário de Literatura Portuguesa do 2º ciclo
- Cultura Romana

A prática pedagógica, neste currículo, está integrada na disciplina vocacionada para o efeito e concretiza-se, ao longo dos quatro semestres, na observação de algumas aulas dadas pela professora cooperante e a leção de aulas, que, no caso da entrevistada E7, foram cinco, no total.

Os modelos apresentados, apesar de diferentes em alguns aspetos, articulam as duas orientações de formação de professores referidas anteriormente como “orientação académica” e orientação prática” (Garcia,1999).

O autor afirma que a “orientação académica” concebe o professor como alguém com domínio sobre os conteúdos e cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas na classe. De acordo com esta conceção, a formação de professores “não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm que ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (p.34).

Por sua vez o modelo de formação de professores assente na “orientação prática” entende que o professor aprende a ensinar através da observação de outro professor mais experiente, durante um determinado período de tempo.

Se se analisar o currículo, sobretudo os dois primeiros modelos A1 e A2, poder-se-á concluir que se pretende formar professores conhecedores das matérias que lecionam,

que sejam capazes de ensinar esses conteúdos, à semelhança do que acontece com os professores mais experientes.

No currículo do modelo B, vislumbra-se já alguma alteração, sobretudo na introdução no currículo de matérias como “Iniciação à Investigação Educacional”, que embora seja opcional, pode abrir caminho para um novo entendimento na formação de professores, centrando-a na análise e orientando o professor para a pesquisa e reflexão da sua própria prática, como defendem Alarcão, e Roldão (2010).

● **Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico).**

Saber se as entrevistadas possuem ou não experiência profissional na área da docência é importante para o desenvolvimento do estudo, na medida em que alguém com experiência não terá o mesmo nível de dificuldades e o mesmo comportamento de alguém que nunca ensinou.

Neste tema, foi apenas encontrada uma categoria, como é observável no quadro.

Quadro 8 - Categorias/subcategorias do tema “Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico)”

Tema	Categoria/Subcategoria
Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico)	- sem experiência

Todas as entrevistadas afirmaram não terem tido experiência como professoras antes do início do seu estágio pedagógico, facto que é relevante para o estudo dos temas seguintes.

● **Formação da prática pedagógica**

Se bem que a formação teórica seja muito importante na formação do professor, pois sem ela nunca conseguirá ensinar aquilo que lhe é exigido que ensine, a formação da prática pedagógica assume um papel fundamental (Garcia 1999).

Relativamente ao tema “Formação da prática pedagógica” foram destacadas duas categorias que por sua vez se subdividiram em diversas subcategorias, tal como se pode constatar no quadro.

Quadro 9 - Categorias/subcategorias do tema “Formação da prática pedagógica”

Tema	Categoria/Subcategoria
Formação da prática pedagógica	● Dificuldades sentidas: - Falta de acompanhamento inicial; - Proximidade com a idade dos alunos; - Nervosismo, insegurança; - Incompatibilidade de horários para observação de aulas; - Gestão do tempo da aula; - Didática: planificação; avaliação; - Resolução de situações imprevistas; - Impossibilidade de desempenhar funções de gestão Pedagógica; - Científicas; - Dificuldade de adaptar a teoria à prática; - Reduzida prática pedagógica; .Número reduzido de aulas observadas; .Número reduzido de aulas lecionadas; - Falta de tempo para reflexão. ● Aspectos positivos: - Supervisão; - Trabalho colaborativo; - Observação de aulas; - Lecionação de aulas; - Relações interpessoais; - Contacto com a realidade da escola; - Prática de teorias adquiridas.

Ao abordar a categoria “Dificuldades sentidas” importa distingui-la nos diferentes modelos de Formação em análise (Apêndice 3).

No Ramo de Formação Educacional, modelo A1, algumas das dificuldades sentidas têm a ver com a organização do curso, argumento que conduzirá à sua reestruturação. Tal como já foi referido, no preâmbulo do decreto-lei nº 121/2005 de 26 de julho, admite-se terem sido diagnosticados constrangimentos na prática pedagógica dos estágios relacionados com o desajustamento das correspondentes normas e a realidade do sistema educativo.

Algumas das dificuldades apresentadas pela entrevistada E1 está relacionada com o funcionamento da escola e do ano letivo. Refere a entrevistada

Eu senti-me muito perdida nas primeiras aulas, porque não sabia o que fazer... tinha tido poucos encontros com a professora orientadora... o sistema era assim... éramos colocado na escola no final de julho, depois vinham logo as férias e só podíamos estar com a orientadora em setembro, poucos dias antes das aulas começarem...

A supervisão é um dos aspetos referidos como fundamentais por todas as entrevistadas, como se verá mais adiante. O que faltou, neste caso, foi um acompanhamento atempado que preparasse a estagiária para o início da sua atividade como professora. Mas, neste caso como em outros, o problema residia na organização do ano letivo e no período limitado que os professores têm disponível para gozar férias. O trabalho que é necessário realizar durante todo o período de exames nacionais e de escola

não permite que os professores gozem férias antes do final da primeira semana de agosto, o que faz com que entrem ao serviço já em setembro, dificulta o acompanhamento atempado dos estagiários.

Mais adiante acrescenta a mesma entrevistada.

Nós devíamos assistir a aulas dos orientadores e dos outros colegas, mas não foi possível...os nossos horários não permitiam, apesar de termos só duas turmas havia muita coincidência e não houve hipóteses de assistirmos o que devíamos... acho que a este nível houve uma grande falha, mas foi da escola...

Este desajuste entre o horário das estagiárias entre si e o da orientadora é referido como uma das dificuldades sentidas pela entrevistada, o que vem salientar a importância da observação de aulas em todo o contexto da formação inicial de professores.

Como consequência deste desajuste horário surge a dificuldade em encontrar espaços para encontros entre todos os intervenientes (orientadora e estagiários), ou seja, espaços para reflexão sobre as práticas, espaços de diálogo e interação, espaços de aprendizagem, pois como referem Alarcão e Roldão (2010) a prática pedagógica é um “espaço em que se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da ação de educar, educando”(p.17).

A falta de acompanhamento inicial ao estagiário e o desajuste horário não são referidos como dificuldades sentidas por mais nenhuma das entrevistadas, uma vez que a questão não se colocava nos outros modelos.

As entrevistadas E4 e E5 que frequentaram o Modelo de Formação Inicial denominado como A2 referem várias dificuldades que embora não sejam exclusivas deste modelo importa salientar: dificuldades a nível científico e em ajustar a teoria à prática.

Após tantos anos a realizar um trabalho... mais teórico... sobretudo de leitura e escrita, foi difícil adaptar-me a um trabalho de natureza mais prática ... agora tinha que aplicar à prática toda a teoria que tinha aprendido e mesmo aquela que não tinha aprendido...(E5)

Mesquita (2011), citando Ribeiro (1997) aponta como uma das fragilidades da formação inicial de professores este desfasamento entre teoria e prática, acrescentando que

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade, praticam; existe, regra geral, um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia. (p.55)

Este desfasamento é também sentido a nível dos conteúdos científicos lecionados durante a licenciatura, sobretudo porque, nos últimos anos e concretamente no âmbito do ensino do Português, as mudanças têm sido muitas, como é referido pela entrevistada

Em termos de preparação científica foi aí que senti mais dificuldades...no Inglês descobri algumas falhas que tinha, oralmente e na escrita... mas no Português, com todas essas alterações tem sido mais difícil... (E4)

As entrevistadas que frequentaram o modelo de formação inicial de professores designado por Modelo B, apontam como principais dificuldades o reduzido número de aulas observadas e lecionadas.

Estive pouco tempo na escola e por isso também muito pouco tempo com a professora que me supervisionava. (E6)

Penso que é muito insuficiente no que diz respeito à prática pedagógica. Foram muito poucas as aulas que observei e muito menos as que tive oportunidade de lecionar. Acho que devíamos dar mais aulas com a presença de outro professor e termos a oportunidade de discutir e conversar sobre as aulas, o comportamento dos alunos, as planificações e sobretudo a avaliação... (E7)

Garcia (1999) afirma que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências diretas e interações com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática.

A reduzida prática pedagógica que este modelo de estágio prevê, contraria, de certo modo, o disposto no preâmbulo do decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro que valoriza para a docência, de um modo especial, “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.”

Aliada a esta insuficiente prática pedagógica, surgem outras dificuldades, que são referidas pela entrevistada:

Penso que é muito insuficiente no que diz respeito à prática pedagógica. Foram muito poucas as aulas que observei e muito menos as que tive oportunidade de lecionar. Acho que devíamos dar mais aulas com a presença de outro professor e termos a oportunidade de discutir e conversar sobre as aulas, o comportamento dos alunos, as planificações e sobretudo a avaliação... (E7).

As dificuldades reveladas inserem-se ao nível do que Garcia (1999) classifica como “conhecimento didático do conteúdo” que resulta da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, que, na perspetiva do autor, é um elemento central do conhecimento do professor.

A supervisão poderá ter nesta área um papel muito importante, na medida em que permite não só apoiar o estagiário, como também abrir caminho para uma reflexão sobre a prática que conduz a uma melhoria dessa mesma prática., pois como refere Formosinho (2002) “a supervisão é concebida de forma a abrir caminho à ponderação das mudanças

com base na reflexão do professor, e não directamente à mudança do comportamento do professor” (p.57)

Apesar de se poder identificar dificuldades inerentes a cada um dos modelos em estudo, há, no entanto, duas que se repetem: “o nervosismo e insegurança”, e a dificuldade na “gestão da aula”.

Como estas subcategorias são comuns às posteriormente identificadas no tema “Entrada na carreira docente”, eles serão abordados então.

Outra das categorias destacadas no tema “Prática pedagógica” é “Aspetos positivos” dessa mesma prática.

Pela análise do conteúdo das entrevistas, pode-se concluir que as subcategorias são comuns aos três modelos de formação inicial de professores. A supervisão, também referida na categoria anterior, quando insuficiente, é um dos aspetos apontados por todas as entrevistadas como sendo aquele que mais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, como se pode verificar pela afirmação:

... tanto a orientadora da escola, como da coordenadora da faculdade (...) estiveram sempre muito abertas e disponíveis para me esclarecer, para tirar as minhas dúvidas...apoiaram-me imenso, ajudaram-me imenso e, sem elas, não sei se seria viável fazer o que quer que fosse. Elas foram muito importantes. Foram fundamentais. (E2)

Outra entrevistada refere

Reuníamos frequentemente... Ela (a *orientadora*) acompanhou sempre a nossa produção de materiais, as planificações, aconselhou-nos em termos de estratégias... e esteve sempre disponível para nos ajudar e nos esclarecer sempre que precisámos. Tínhamos as reuniões periódicas, mas depois sempre que precisávamos era só entrar em contacto e marcar uma hora para nos encontrarmos. (...)deu-me outra perspetiva em relação ao Português... que eu não tinha... durante o curso achava um bocadinho mais maçudo ... (E4)

Outras acrescentam ainda

A professora que me apoiou na escola ajudou-me imenso, porque uma coisa são as simulações que fazemos nas aulas, outra é trabalhar para a realidade... preparar um plano de aula, materiais e depois... dar a aula. Foi pena não ser mais... (E6)

Foi, sem dúvida, uma grande contribuição para a minha atividade como professora. (E5)

Todas as entrevistadas reconhecem a importância do papel da orientadora da escola na sua formação, facto que é confirmado por Alarcão e Roldão (2010) ao afirmarem, “os orientadores são referidos, na generalidade, como exercendo uma influência muito positiva e muito mais relevante do que os supervisores” (p.27). A autora entende aqui como supervisora a professora responsável pelo estágio na instituição de ensino superior. Neste estudo entende-se supervisora como sinónimo de orientadora, cuja definição, no contexto específico destes modelos de formação inicial, se aproxima do conceito mais tradicional do

termo, ou seja, um professor mais experiente e mais informado que orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão, 2009). Apesar de ter os seus pontos positivos esta visão de supervisão é redutora. A supervisão hoje é entendida de uma forma mais abrangente, incluindo também a escola e a formação contínua.

A supervisão desempenhou, para estes entrevistados, duas das funções específicas referidas por Formosinho (2002) que são: a melhoria da instrução e o desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador.

Formosinho (2002), citando Grimmert, Rostad e Ford (1992), afirma que a forma como o supervisor trabalha no sentido da mudança e melhoramento da instrução determina largamente o grau de receptividade e resposta às exigências de rigor por parte dos professores. A preocupação com a instrução inclui, como afirma Formosinho (2002)

uma base alargada de conhecimento relativo ao repertório pedagógico, às compreensões profundas dos conteúdos, ao conhecimento desenvolvimental da aprendizagem, à obtenção de resultados apreciáveis para os alunos e as escolas, além das preocupações e temas práticos referidos diariamente pelos professores. (p.25).

O autor acrescenta ainda que a supervisão que se foca no potencial para a aprendizagem de um indivíduo promove o questionamento e a reflexão profissionais em todas as fases do ensino: durante a planificação, durante o ensino e depois deste.

Para estas entrevistadas a supervisão também foi importante na medida em que lhes permitiu observar aulas, refletir sobre elas e depois aplicar aquilo que aprenderam, melhorando de sua prática pedagógica.

As aulas eram preparadas em conjunto e depois de observadas eram comentadas por todos... (E3)

Associado ao modelo de supervisão praticado, está outra categoria destacada nas entrevistas: o trabalho colaborativo.

Outro aspeto positivo foi a possibilidade de fazer trabalho colaborativo. Tudo era feito em conjunto e discutido." (E3)

Este modelo de supervisão, fomentador de uma cultura partilhada, criada através da interação, através do diálogo é o modelo que propicia a criação de um clima de mudança. A supervisão é, por isso, considerada como fulcral no processo de formação (Alarcão, 2009).

Finalmente, importa referir mais duas categorias assinaladas nas entrevistas e que, até certo ponto, estão relacionadas: contacto com a realidade da escola e relações interpessoais.

Grossman (1990), citado por Garcia (1999), refere como uma das componentes do conhecimento que os professores em formação têm que se apropriar, o conhecimento do contexto, isto é, é importante que o professor conheça não só o local onde ensina, como quem ensina. É necessário que ele esteja sensibilizado para conhecer não só as características socioeconômicas e culturais do contexto em que a escola se insere, as expectativas dos alunos, mas também a escola, a sua cultura, os professores, as normas de funcionamento, etc. Segundo Garcia (1999) este tipo de conhecimento não se adquire senão em contacto com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover.

● **Entrada na carreira docente**

Citando Fuller, (1969), Field (1979) e Watts, (1980), Huberman (1992) afirma que entrada na carreira docente, a primeira das sete fases que da carreira docente, é marcada por dois estádios, o estádio de “sobrevivência” e o de “descoberta”. O primeiro está relacionado com o primeiro impacto que o professor tem com a realidade profissional (transmissão de conhecimentos, relação pedagógica; problemas de indisciplina e outros); o segundo tem a ver com o entusiasmo de iniciar uma carreira e estar perante uma situação de responsabilidade.

As dificuldades reveladas pelas entrevistadas no seu primeiro ano de ensino, após o período da formação inicial, enquadram as características acima referidas. Há no entanto algumas diferenças, consoante o modelo de formação inicial frequentado.

Neste tema foram destacadas as categorias mencionadas no quadro que se segue.

Quadro 10 - Categorias/subcategorias do tema “Entrada na carreira docente”

Tema	Categoria/Subcategoria
Entrada na carreira docente	● Dificuldades sentidas no primeiro ano de leção: - Desempenho de tarefas de gestão pedagógica; - Adaptação à escola; - Adaptação ao trabalho da escola; - Aspectos didáticos; - Necessidade de acompanhamento; - Motivação dos alunos; - Combater a indisciplina.

Reportando aos modelos de formação inicial em estudo, a dificuldade sentidas em relação aos “aspectos didáticos”, as entrevistadas que frequentaram o modelo A1 não revelam dificuldades nesta área, à exceção de uma que afirma ter sentido algumas dificuldades na área da avaliação, sobretudo na atribuição de cotações nos instrumentos de avaliação.

Senti mais dificuldades em termos de avaliação, isto é, na atribuição de cotações nos diferentes instrumentos de avaliação, testes, fichas, apresentações orais... e mais tarde na avaliação por competências. (E3)

Pelo contrário, todas as outras entrevistadas revelam ter sentido dificuldades nas diferentes áreas da didática, nomeadamente, a planificação, a gestão da aula, e sobretudo na avaliação e construção dos respetivos instrumentos, tal como é afirmado por duas delas:

... foi, sem dúvida, a gestão do tempo e do ritmo de aula e a avaliação... (E6)

... e também na avaliação... não só na atribuição das classificações como também na elaboração dos instrumentos de avaliação... tinha pouca prática disso... (E7)

Associado a esta dificuldade está a necessidade que as entrevistadas dos modelos A2 e B revelam de supervisão, isto é, de alguém que as apoie e ajude a resolver os problemas e as dificuldades que vão surgindo, tal como aconteceu durante o período da prática do estágio pedagógico.

...alguém que me ajudasse a planificar melhor, a gerir melhor o tempo também, não só em termos de materiais mas a gerir o tempo da aula, as atividades, porque, no fundo, eu nunca tinha dado aulas... a tempo inteiro, nem com uma turma nem com duas e eu tinha quatro ou cinco...(E4)

Esta carência é, por vezes, em alguns casos, ultrapassada com ajuda do coordenador/subcoordenador de departamento ou com os colegas do mesmo grupo de recrutamento, como é afirmado pela entrevistada:

...mas quando tenho uma dúvida falo com os colegas mais velhos, com a coordenadora e eles têm-me ajudado. (E6)

Mas nem sempre é assim. Há casos em que a adaptação à escola é difícil e traz muitos constrangimentos ao jovem professor, como se pode verificar pela afirmação

Quando me vi sozinha foram muitas as dificuldades (...) Primeiro era uma escola que eu não conhecia, num sítio que eu não conhecia, onde não conhecia ninguém enquanto da primeira vez era uma escola que me era minimamente familiar, já conhecia as pessoas (...) Mas a maior dificuldade foi ter muitas turmas e depois o trabalho burocrático. (E2)

Sabe-se que muitas escolas não se organizam no sentido de facultarem aos novos professores informação adequada e suficiente acerca das normas de funcionamento, o que acaba por criar alguns problemas de adaptação. Estes são por vezes recebidos na escola com alguma indiferença, são-lhes também atribuídos os piores horários, as turmas mais difíceis, pelo que a vida do professor em início de carreira não se afigura muito fácil, como se pode verificar no testemunho desta entrevistada

(...)no ano seguinte (ao estágio) ... e eu já estava a exercer funções, tive a sorte de estar praticamente o ano todo e tinha um horário completo com duas direções de turma e andava completamente desorientada no início. (E4)

A sala de aula, enquanto cenário pedagógico, apresenta diversas dinâmicas, que irão influenciar o comportamento do professor e dos alunos.

A interação professor/alunos assume-se como algo difícil de gerir. Se este facto pode constituir um problema para professores experientes, maior dificuldade poderá representar para um professor em início de carreira. De facto esta constatação pode confirmar-se através das entrevistadas.

A maior dificuldade que senti foi combater a falta de interesse e de disciplina dos alunos. (E5)

Tive muita dificuldade em manter a disciplina... (E7)

Também o desempenho de cargos de gestão pedagógica, e gestão intermédia, nomeadamente, o cargo de director de turma, surge como outra das dificuldades referidas pelas entrevistadas, como se pode a seguir constatar.

(...)no ano seguinte (ao estágio) ... e eu já estava a exercer funções, tive a sorte de estar praticamente o ano todo e tinha um horário completo com duas direções de turma e andava completamente desorientada no início. (E4)

Na escola dos nossos dias, a função do professor não se limita à sala de aula, está muito para além dela (Perrenoud 2000). O trabalho burocrático que lhe é exigido é cada vez mais. Toda a organização do ano letivo, formação de turmas, horários, organização de projetos e outros exigem que o professor tenha capacidade de aprendizagem rápida que lhe permita responder a todas essas exigências.

As dificuldades sentidas pelas entrevistadas poderão, no futuro, ser ultrapassadas, uma vez que, a legislação em vigor prevê que, no primeiro ano de entrada na carreira, o professor possa ter um acompanhamento que ajude a sua integração na profissão e na escola. Este ano, denominado de período probatório foi criado pelo decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e regulamentado pela portaria nº 212666/2009 de 28 de setembro.

Segundo esta legislação, o período probatório corresponde ao primeiro ano em que o professor exerce, de forma efectiva, a função docente. Trata-se de um processo que tem o seu centro na escola, sendo a integração dos novos professores considerada um fator relevante na melhoria da qualidade do serviço pelos estabelecimentos de ensino.

O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrado na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na

adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interação com os alunos.

O facto de este período contemplar apenas o primeiro ano no exercício efectivo de funções da categoria de professor é insuficiente, na medida em que, o professor antes de integrar de forma efectiva uma escola, passou por um longo período, que cada vez é maior, em que desempenha, de forma temporária, as funções de professor.

• **Relação entre a formação científica adquirida e exigida pela prática pedagógica.**

O modelos de formação inicial de professores de Português em estudo, embora de maneiras diferente, são estruturados por duas etapas: a primeira corresponde à licenciatura e a segunda ou ao Ramo de Formação Educacional (modelos A1 e A2) ou ao Mestrado Profissionalizante (modelo B). A primeira etapa é dedicada ao ensino de matérias das áreas específicas do curso em questão, e a segunda está voltada para o ensino. É, portanto, durante o período da licenciatura que os alunos adquirem, ou deveriam adquirir, os conhecimentos científicos das disciplinas que mais tarde irão lecionar, isto é, o “conhecimento do conteúdo”, como é denominado por Garcia (1999). O mesmo autor, citando Marcelo (1989) apresenta um conjunto de sete princípios que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores, que estão enumerados no enquadramento teórico deste trabalho. De entre eles destaca-se o número 6 que refere “ Na formação de professores é importante haver coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino que se espera que ele desenvolva”.

O testemunho das entrevistadas não revela esta preocupação, como é verificável a partir da afirmação:

...não me preparou de todo, deu-me uma bagagem cultural enorme, um conhecimento mais a nível de gramática, semântica... todas as cadeiras de linguística me deram alguns conhecimentos que são úteis para mim, não são úteis para aquilo que vamos ensinar aos miúdos... portanto quanto àquilo que vamos ensinar aos miúdos ...zero. (E2)

Outra refere:

Em termos de preparação científica foi aí que senti mais dificuldades... (no)Português estávamos na altura em que saiu a Nova Terminologia e eu estava completamente fora disso e fiquei um bocadinho perdida... (E4)

Uma outra refere também:

Do ponto de vista teórico sim, embora o que estudámos durante o período da licenciatura, não seja o mesmo que depois vamos ter que ensinar, mas... deu-nos as ferramentas que precisamos para depois...com algum estudo, poderemos ensinar os conteúdos dos programas. (E7)

Como se pode concluir, a partir das palavras das entrevistadas os conteúdos científicos não coincidem com aqueles que tiveram que ensinar. No entanto admitem que o curso lhes deu uma “boa bagagem” cultural, isto é “as ferramentas” de que necessitam para que, com algum empenho e estudo, possam ultrapassar essas dificuldades.

Quando referem a segunda etapa do curso, são frequentes também as críticas à forma como foram preparadas nas áreas das didáticas, em áreas de gestão pedagógica e sobretudo, na prática pedagógica.

As categorias destacadas neste tema podem resumir-se no quadro.

Quadro 11 - Categorias/subcategorias do tema “Relação entre a formação científica adquirida e exigida pela prática pedagógica”

Tema	Categorias/subcategorias
Relação entre a formação científica adquirida e exigida pela prática pedagógica...	• Boa formação a nível cultural. • Falta de preparação para o desempenho de cargos de gestão pedagógica e curricular. • Deficiente preparação científica • Componente prática insuficiente.

Mesquita (2011), citando Ribeiro (1997) apresenta algumas fragilidades na formação inicial de professores, entre as quais se destaca aquela que intitula como “desfasamento entre teoria e prática”, onde afirma

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade, praticam; existe, regra geral, um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia. (p.55)

Apesar do autor se referir ao que acontecia há já alguns anos atrás, pode-se constatar, pelas palavras das entrevistadas que as alterações, se as houve, foram muito reduzidas.

● Formação contínua.

No quadro teórico que fundamenta este estudo, define-se formação contínua como

toda a atividade que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas. (Garcia,1999)

As dificuldades manifestadas pelas entrevistadas durante o ano da prática pedagógica

e no início da carreira revelam a necessidade de uma formação continuada que promova o seu desenvolvimento profissional, ou seja, o seu crescimento como professores.

Os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional têm sido muitas vezes confundidos, no entanto Formosinho (2009) distingue-os, considerando-os perspectivas diferentes da “educação permanente dos professores”. A formação contínua é vista como um processo de ensino/formação, enquanto o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento. Segundo este autor o desenvolvimento profissional é um processo, centrado no professor, com o objetivo de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

A utilização do termo “Formação contínua” neste trabalho prende-se com o facto de ser aquele que é utilizado nas escolas e, portanto, aquele que as entrevistadas melhor dominam.

Neste tema foi encontrada uma categoria que remete para a necessidade de formação, tendo sido elencadas várias subcategorias que correspondem às áreas onde as entrevistadas se sentiram mais fragilizadas, como se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro nº 12 - Categorias/subcategorias do tema “Formação contínua”

Tema	Categorias/subcategorias
Formação contínua	● Necessidades de formação contínua: - Área científica; - Gestão de conflitos; - Educação sexual; - Avaliação; - Documentos estruturantes da escola; - Ensino diferenciado; - Motivação dos alunos; - Gestão pedagógica.

Apesar de aparecer no quadro a área científica, as restantes áreas relacionam-se já com a prática docente e com a sua intervenção na escola, e na comunidade o que vem enfatizar o referido anteriormente.

● Competências dos professores.

Vários têm sido os investigadores que se têm debruçado sobre este tema e disso é dado conta no enquadramento teórico antes apresentado. No entanto nunca é demais referir que a complexidade da escola de hoje exige, da parte dos professores, não só uma maior preparação profissional, como também uma maior capacidade para enfrentarem, de forma autónoma, os problemas e situações que surgem no quotidiano da escola. A competência é essa capacidade que o professor deve ter de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinado tipo de situações (Perrenoud, 2000). Este autor, tal como foi anteriormente referido, reconhece que os professores não possuem apenas saberes, mas

também competências profissionais que não têm a ver com as matérias que lecionam, destacando competências globais que concretiza em competências específicas.

O quadro que segue apresenta a opinião das entrevistadas acerca deste assunto e revela, desde já, uma capacidade de reflexão acerca da escola e de tudo que esta e a sociedade exigem ao professor.

Quadro 13 - Categorias/subcategorias do tema “Competências dos professores”

Tema	Categorias/subcategorias
Competências dos professores	• Saber relacionar-se com os alunos; • Saber relacionar-se com a comunidade; • Ter vocação para a profissão; • Ter espírito de abertura para a mudança; • Ser dinâmico; • Ter bom senso; • Saber envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens; • Saber conhecer-se e conhecer os outros; • Dominar cientificamente a matéria que ensina; • Ter capacidade de reflexão • Saber impor a disciplina; • Ter capacidade para fazer uma boa gestão da aula; • Saber respeitar o outro.

Este conjunto de competências aponta para uma conceção de professor como educador, caracterizado pela função social de ensinar e detentor de um saber profissional específico, baseado em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes (“Dominar cientificamente a matéria que ensina”); o eixo da relação interpessoal (“Saber relacionar-se com a comunidade”) e o eixo dos valores democráticos (Saber respeitar o outro) (Alarcão, I. & Roldão, M.C.,2010). Como afirmam estas autoras, “trata-se de um novo paradigma profissional, uma nova conceção de profissionalidade, a exigir novos modelos de formação e supervisão “ (p.68)

• Competências do professor de Português

Apesar da legislação atual atribuir a todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário um papel no desenvolvimento das competências dos alunos no âmbito da compreensão e expressão da língua portuguesa, é ao professor de Português que compete, de forma mais sistemática e efectiva, o desenvolvimento dessas competências.

Atualmente a sociedade portuguesa, e mais concretamente a escola, é anfitriã de muitas línguas e de muitas culturas (Duarte, I. & Morão, P.,2006). A aprendizagem da língua da comunidade em que os cidadãos se encontram inseridos é determinante no seu processo de socialização e culturalização, permitindo que cada um se reconheça, e seja reconhecido como membro efetivo dessa comunidade.

O professor de Português tem por isso, atualmente, uma responsabilidade acrescida e, por isso, tem que desenvolver competências que lhe permitam responder de forma eficaz às solicitações que lhe surjam na sala de aula e fora dela.

Além disso, do ponto de vista dos conteúdos científicos, nomeadamente no âmbito da linguística, o Português tem sofrido grandes alterações que obriga o professor a alterar metodologias e conhecimentos, como é afirmado pela entrevistada:

a constante atualização face a tudo aquilo por que estamos a passar neste momento no Português (...) o mais importante é a atualização constante, porque uma das coisas que me faz confusão são as mudanças tão repentinas... se estivermos um ano sem fazer formação nalguma área, sentimo-nos logo perdidos... (E4)

Na análise do conteúdo das entrevistas realizadas foram registadas as competências mencionadas no quadro que se segue, como aquelas que, na opinião das entrevistadas, são competências específicas do professor de Português.

Quadro 14 - Categorias/subcategorias do tema “Competências do professor de Português”

Tema	Categorias/subcategorias
Competência do professor de Português.	• Saber motivar os alunos para a aprendizagem da língua e literatura portuguesa; • Ser competente na área da avaliação; • Saber estar aberto à mudança; • Ter um bom domínio do Português oral e escrito; • Dominar as competências TIC; • Saber ser criativo; • Saber manter-se atualizado. • Saber envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens.

Se compararmos este conjunto de competências com aquela que foram identificadas em Associação de Professores de Português (2002), referidas no enquadramento teórico deste estudo, pode-se afirmar que, estes professores estão conscientes do seu papel como professores de Português de uma escola e uma sociedade cada vez mais exigentes.

2.1. Síntese relevante

O decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto define o perfil geral do desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enunciando referências comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Tal como tinha sido já enunciado no Estatuto da Carreira Docente (2007), o perfil geral integra as competências comuns nas seguintes dimensões:

- Profissional, social e ética;
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;

- Participação na escola e relação com a comunidade;
- Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O mesmo decreto-lei acrescenta que os perfis enunciados, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam as exigências de formação inicial, sem, no entanto, dispensarem a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Se, por um lado, as competências do professor tendem a ser cada vez mais abrangentes e abrangedoras e a serem vistas como um todo em que cada parte é tão importante quanto a outra, por outro lado, a regulamentação no âmbito da formação inicial traz constrangimentos e limitações aos saberes práticos e às competências sociais.

Tal como já foi referido, a publicação da portaria nº 1097/2005, de 21 de outubro, vem alterar o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica. Modelos de formação inicial de professores, como o Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras de Lisboa (Modelo A1), tiveram então que ser reformulados e adaptados à nova legislação.

Esta nova regulamentação vem sobretudo alterar o espaço dedicado à prática pedagógica, dando origem a uma versão diferente do Ramo de Formação Educacional (Modelo A2).

Apesar do modelo anterior não ser perfeito e nele podermos encontrar alguns constrangimentos, como podemos constatar na análise do conteúdo das entrevistas realizadas no âmbito deste estudo, o contacto que permitia que os estagiários tivessem com a escola e com todos os problemas que surgem no seu quotidiano, permitia-lhes enfrentar a entrada na profissão de um modo menos dramático.

Huberman (1992), ao referir-se ao perfil profissional dos professores no início de carreira, diferencia os que “tiveram falta de preparação” efetiva ou suposta para o exercício docente e aqueles para quem o início de carreira se mostrou “sem dificuldade”. Para os primeiros, a entrada na profissão revelou-se muito difícil, enquanto para os segundos, a convicção de “estar bem preparado” fez com que a sua autoestima lhes permitisse encarar os problemas de uma forma muito mais positiva.

A redução da componente da prática pedagógica, primeiro no Ramo de Formação Educacional (Modelo A2) e mais tarde no Mestrado profissionalizante (Modelo B) veio dificultar a entrada dos jovens professores na carreira, como foi afirmado por algumas entrevistadas.

Este sentimento de “falta de preparação” devido à redução da componente prática vem confirmar a crença de Zeichner (1980), citado por Garcia (1999), que afirma que “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será” (p.39).

O decreto-lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, valoriza como uma das áreas da formação inicial de professores “a iniciação à prática profissional” que é consagrada à prática de ensino supervisionada e que, segundo o decreto-lei, tem um peso muito significativo na obtenção da habilitação profissional para a docência.

Com o objetivo de apoiar os jovens professores que entram na carreira após este modelo de formação inicial, a legislação prevê um período de um ano durante o qual o professor é acompanhado e apoiado no plano didático e científico por um professor mais experiente, designado para o efeito e denominado por professor mentor.

Garcia (1999), referindo-se aos programas de iniciação para professores, no qual poderemos incluir o período probatório, afirma que estes dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino e dão resposta à conceção de que a formação de professores é um contínuo que tem que ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional.

Como já foi referido, nas escolas portuguesas são colocados, frequentemente, em regime temporário, professores que desempenham muitas das funções que são exigidas àqueles que já entraram efectivamente na carreira docente. Estes professores que, na perspetiva de Garcia (1999), se encontram na “fase de iniciação ao ensino”, não são contemplados pela legislação, uma vez que desempenham a sua função temporariamente e não de forma efetiva. Não lhe está, por isso, previsto qualquer tipo de acompanhamento a não ser o que é habitual, feito pelo coordenador ou subcoordenador do departamento. Quando o professor tiver direito a esse período, já terá alguns anos de experiência, logo muitas das dificuldades sentidas nos primeiros tempos, foram já ultrapassadas, nem sempre da melhor forma, pois, por vezes, vão-me interiorizando hábitos que mais tarde são difíceis de ultrapassar.

Como o período probatório entrou em vigor há apenas dois anos, são raras as escolas que o puderam implementar, não se podendo, portanto, fazer qualquer avaliação.

Tanto a formação inicial de professores como o período probatório prevê a existência de uma figura que apoie o professor nas múltiplas funções que tem que desempenhar. No caso da formação inicial, não basta que a “prática pedagógica supervisionada”, prevista na lei, seja valorizada, é necessário também que o currículo dos cursos de formação inicial,

nomeadamente no que diz respeito à supervisão pedagógica, integre modelos que preparem os candidatos a professores para as múltiplas funções que a escola exige hoje ao professor.

Os modelos de formação de professores que são objeto deste estudo, tanto a nível da formação como da supervisão têm-se orientado sobretudo para a transmissão de conhecimentos e de cultura, no sentido de preparar professores “competentes”, isto é, têm seguido o modelo referido por Estrela (2002) como “modelo que concebe o futuro professor como objeto da sua formação”. Neste modelo, a prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente, pois acredita-se que “saber fazer” é suficiente para “saber ensinar” (Garcia, 1999).

Do ponto de vista teórico, o currículo do Mestrado Profissionalizante prevê a disciplina de Iniciação à Prática Pedagógica, ao longo dos quatro semestres do curso, permitindo aos alunos um contacto com a teoria e a prática. Porém, os momentos em que é permitido aos candidatos a professores observarem e praticarem eles próprios, com supervisão, essa prática é muito reduzido, como é referido nas entrevistas.

Estrela (2002) defende que à escola de hoje interessa um modelo de formação de professores que entenda o professor como sujeito e objeto da sua formação, centrado na reflexão e orientado para a investigação. Não pondo de parte o conhecimento científico, é importante desenvolver no jovem professor uma atitude crítica sobre o ensino e as suas práticas, não aceitando tudo o que lhe chega como um dado adquirido.

Para Schön, a atividade profissional é um saber-fazer teórico e prático mas também criativo que permite agir e reagir em contextos diversificados. A formação assenta numa reflexão dialogante sobre o que é observado e experienciado, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. Neste modelo de formação a supervisão tem um papel muito importante e diferente daquele que tinha em modelos anteriores.

Formosinho (2002) afirma que as formas tradicionais de ver a supervisão são ainda válidas e úteis, mas insuficientes. Na realidade, o supervisor, atualmente, não pode ter só a função de “ajudar e apoiar”, como é referido pelas entrevistadas quando se referem ao professor que supervisionou a sua prática pedagógica. Apesar de haver algumas referências, nas falas das entrevistadas, à reflexão, não é referida como sistemática e com o objetivo que se pretende. O supervisor pedagógico deve ajudar a resolver problemas, mas promovendo a reflexão para encontrar soluções de resolução. Formosinho (2000) acrescenta que “a reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional”(p.241).

A formação profissional de professores não se pode, no entanto, limitar à formação inicial. Esta deve ser encarada apenas como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009). Uma das formas de promover a aprendizagem contínua dos professores é desenvolver a sua competência de desenvolvimento, por isso tem que se investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências, construir as suas próprias teorias da prática (Flores, M. A. & Simão, A. M., 2009).

Um dos caminhos que pode ajudar o professor no processo do seu desenvolvimento profissional é o da investigação-ação. Este processo propõe um tipo de pesquisa em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores (Garcia, 1999). Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo de formação profissional, referido por Formosinho (2009) como “modelo investigativo” e por Garcia (1999) como “desenvolvimento profissional através da investigação para a ação”, é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação. A colaboração implica que os investigadores e professores comuniquem frequentemente durante o processo para chegarem a acordo quanto às suas perceções e princípios resultantes das suas diferentes visões no terreno (Garcia, 1999).

No enquadramento teórico deste estudo foi citado Day (2001) quando afirma que os professores são “o maior triunfo da escola” pois “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” (p.16). Porém, acrescenta o autor, eles só poderão concretizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, “forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira.” (p.16)

Para que isso possa acontecer, e tornando a afirmar aquilo que atrás foi referido, é fundamental criar mecanismos que motivem os professores e as instituições para um trabalho de participação ativa e colaborativa, de reflexão conjunto, de espírito democrático e aberto à mudança.

3. Conclusão.

Esta dissertação teve como ponte de partida uma reflexão da parte da investigadora sobre as dificuldades que os jovens professores de Português têm revelado no início da sua carreira.

Consciente da importância que o período da formação inicial desempenha na carreira do professor e mais concretamente na carreira do professor de Português, a

investigadora, partindo da sua longa experiência profissional como professora de Português e professora orientadora de professores durante a sua formação inicial, formulou um conjunto de questões que foram o fundamento desta investigação.

A resposta a essas questões foi suportada por um enquadramento teórico que contribuiu para uma reflexão sobre os temas abordados e ajudou na compreensão do estudo empírico realizado.

Poder-se-á então concluir que os três modelos de formação em estudo confirmam algumas das teorias já anteriormente formuladas, nomeadamente o desfasamento que existe entre a teoria e a prática e o distanciamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor. A importância atribuída à prática pedagógica na legislação vigente, não corresponde ao que se passa na realidade.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma diminuição no tempo dispensado para esta componente, o que tem vindo a ter as suas consequências não só no comportamento pessoal e profissional dos jovens professores no início da carreira como também na aprendizagem dos alunos.

Foi atrás referido, que o supervisor da escola de hoje deve ter a capacidade de ajudar e apoiar o jovem professor a resolver os problemas que forem surgindo, mas deve também, entre outros, estabelecer e manter um bom clima afectivo-emocional; criar condições para que o professor/aluno se desenvolva humana e cientificamente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação (Alarcão, I. & Tavares, J., 2010).

Em resposta à primeira questão de investigação colocada, poder-se-á então afirmar que dos três modelos de formação inicial de professores em estudo, o primeiro, denominado como A1 foi aquele que, do ponto de vista da prática pedagógica, melhor preparou os professores para a entrada na profissão docente. Apesar de apresentar algumas fragilidades, já anteriormente referidos, este modelo contribui para que o professor no seu início de carreira se sentisse mais confortável e “melhor preparado”.

Ceia (20010) afirma que este modelo entendia a prática pedagógica como um momento crucial para a aprendizagem das competências essenciais para o desempenho docente, daí ser realizada a tempo inteiro, assumindo o estagiário o papel de professor, cumprindo as mesmas tarefas de qualquer outro professor.

Neste formato educativo, acrescenta o autor, são criados momentos de auto-reflexividade crítica sobre o trabalho docente fundamentais e difíceis de alcançar em formatos de formação inicial de professores que colocam o formando longe da escola, não permitindo que eles vivam os problemas diários dos docentes e da escola, como é o caso dos modelos A2 e B.

Em relação ao último modelo, as informações recolhidas são insuficientes para se poder avaliá-lo com mais rigor, uma vez que o número de professores formados é muito reduzido e a maioria não iniciou ainda a sua carreira profissional. No entanto, tendo em conta investigações anteriormente realizadas, as respostas dadas pelas entrevistadas e analisando o currículo do modelo, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica, poder-se-á inferir que, nesta vertente, o modelo não prepara o professor para as exigências da escola de hoje. É de realçar, contudo, a importância atribuída não só a temáticas relacionadas com as ciências da educação, como também a área da investigação educacional, permitindo que o candidato a professor desenvolva competências que poderá pôr em prática no seu dia a dia como professor de uma escola.

O momento da formação inicial é um momento fundamental para a formação do professor, incluindo o professor de Português. Durante esse período, o candidato a professor deve não só apropriar-se dos conhecimentos necessários ao desempenho docente, como desenvolver competências que lhe permitam compreender as complexas situações de ensino (Garcia 1999). Entre os diversos conhecimentos destacados pelo autor e apresentados no enquadramento teórico, destaca-se o conhecimento do contexto, ou seja, aquele que tem a ver com o local e com as pessoas que ensina.

Remetendo-nos aos modelos em análise neste estudo e dando resposta à segunda questão de investigação, poder-se-á concluir que o actual modelo de formação inicial de professores apresenta alguns constrangimentos nesta área uma vez que não permite que o candidato a professor tenha um conhecimento efetivo do contexto onde se desenvolve a sua prática pedagógica.

Outro conhecimento referido por Garcia (1999) é o denominado como "conhecimento substantivo" que inclui os conhecimentos gerais da matéria que leciona, conceitos específicos, definições, etc. Também neste domínio, através da análise do conteúdo das entrevistas, da observação direta da investigadora e de investigações já anteriormente realizadas, se pode inferir que, de uma forma geral, há um afastamento entre os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura e os necessários ao professor no exercício da sua função docente. No caso do professor de Português, este facto tem sido observável, entre outros, na forma como os professores têm reagido às mudanças introduzidas nos currículos dos ensinos básico e secundário, nomeadamente com a introdução do Novo Dicionário Terminológico.

As fragilidades já apontadas nos modelos de formação inicial ajudam a compreender as dificuldades manifestadas pelos professores no início da sua carreira docente e responder à terceira questão de investigação.

Mesquita (20011), reportando-se a Campos (2002) evidencia que as dificuldades sentidas pelos professores se devem ao facto das componentes educacionais dos modelos de formação não proporcionarem o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho docente devido

à falta de ligação à investigação, concebida a partir dos problemas reais do ensino e da aprendizagem, em contexto escolar; à falta de análises em torno dos saberes construídos pelos profissionais em exercício de funções; e falta de articulação entre estas duas vertentes de produção de saberes (p.56).

As fragilidades apontadas na formação inicial, para além de se manifestar nas dificuldades sentidas por esses professores no início da carreira, põem em evidência as reais necessidades destes professores. É importante realçar que no estudo realizada, os professores de Português entrevistados manifestaram interesse e necessidade de formação contínua nas áreas científicas, o que vem confirmar o que foi referido anteriormente acerca do afastamento entre os dois currículos, o que o professor frequentou e aquele que tem que desenvolver. As outras áreas apontadas, como a gestão de conflitos, didática, avaliação estão directamente relacionadas com a prática pedagógica, também já discutida.

Todos estes constrangimentos, poderiam, no futuro, ser minimizado, se o período, denominado como “período probatório”, integrasse todos os professores dos ensinos básico e secundário, no início de carreira e não apenas quando são integrados efectivamente como professor de uma escola.

O despacho nº 21666/2009 de 28 de Setembro que regulamenta a entrada em vigor do período probatório, prevê que o docente em período probatório, seja acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor, designado para o efeito, denominado por professor mentor.

O mesmo despacho prevê ainda que o professor mentor seja um professor do mesmo grupo de recrutamento do docente, em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, um professor com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola.

Pelo contrário a legislação que regulamenta a entrada em vigor dos mestrados profissionalizantes, decorrentes do Processo de Bolonha, prevê apenas que a prática pedagógica seja supervisionada, mas não apresenta nenhuma exigência para o desempenho do supervisor, continuando, por isso a desempenhar a função qualquer professor experiente do mesmo grupo disciplinar.

Tendo em conta que o momento da formação inicial do professor, mais concretamente a componente da prática pedagógica, é, na perspetiva da maioria dos investigadores da matéria, um dos momentos fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, é incoerente que ao professor designado para supervisionar, no contexto real onde essa prática é desenrolada, ou seja, a escola, não seja exigida qualificação especializada.

É, pois, importante que haja uma articulação entre as instituições do ensino superior responsável pela formação inicial dos professores e o Ministério da Educação, mais concretamente as escolas básicas e secundárias onde se realiza a prática pedagógica, aproveitando o conhecimento e a experiência que lá existe, mas exigindo também que os professores responsáveis pelo acompanhamento dos candidatos a professores tenham preparação teórica adequada para responderem às solicitações que lhes possam ser feitas.

Está também suficientemente provado através dos estudos realizados por diversos investigadores, alguns aqui referidos, que a prática pedagógica é uma das vertentes fundamentais na formação inicial de professores, entre eles os professores de Português.

Para Estrela (2002) “o acto pedagógico tem que ser uma construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz do real” (p.26). Para que isso seja possível a formação inicial terá que, entre outros aspetos, “ligar mais eficazmente investigação e formação, única forma de ultrapassarmos a linha do horizonte que, no dizer de Perrenoud (1994), separa ‘o discurso beato’ do ‘realismo conservador’, investigação para a qual os formandos deverão ser sensibilizados e iniciados” (p.26).

É esta iniciação à investigação que falta aos modelos de formação inicial de professores de Português. Apesar do currículo do modelo actual (modelo B) contemplar esta temática, ela é desenvolvida apenas no plano teórico. Na prática, o candidato a professor pouco fica a conhecer da realidade que o espera no futuro. Cabe, pois, à escola e aos professores mais experientes criarem mecanismos que ajudem à integração destes professores, pois é no contexto da escola e através da reflexão sobre a prática, que o professor aprende e se compromete com a profissão.

Ao aprender a ser autónomo, ser capaz de tomar decisões e de ter opiniões, o professor está a contribuir para a finalidade principal da escola – o sucesso dos alunos, preparando-os para o confronto com a sociedade, isto é, formando alunos autónomos que têm presente que as experiências vividas na escola são úteis para a vida (Perrenoud,2000).

A frequência de um curso de mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores, partiu da necessidade da investigadora se apropriar de conhecimentos teóricos que fundamentassem toda a reflexão realizada ao longo de vários anos e permitir desenvolver na escola a que pertence mecanismos que permitam não só apoiar e integrar

os novos professores, mas também desenvolver, juntamente com os seus pares, projetos de investigação-ação.

A investigação-ação é um tipo de pesquisa que visa introduzir melhorias na prática dos profissionais, o que, especificamente no caso da educação, se pode atingir quando os intervenientes estão abertos à mudança de práticas e comportamentos. Trata-se, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), de “um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação e, nesta medida, ela irá, por certo, refletir os próprios valores, sempre na observância da honestidade e do rigor do relato das informações recolhidas junto de todos os envolvidos” (pp. 293, 294).

A investigação-ação possui características que a tornam particularmente eficaz no desenvolvimento de processos de investigação que envolvem a participação de professores nos quais se pretende incutir uma mudança, desenvolvendo-se por etapas, em espiral, em que cada uma depende sempre da etapa anterior.

Atualmente, a receptividade da parte dos professores para este tipo de trabalho é fraca, no entanto algo tem que ser feito, os alunos exigem-no. Há que consolidar uma verdadeira cultura de escola, apostando mais na formação de professores em formato de projeto de investigação-ação, munindo a escola com os meios e condições necessários e envolvendo todos os professores. Tornar a escola numa escola reflexiva, isto é, como referem Alarcão e Tavares (2010), numa escola inteligente, autónoma e responsável, cujos profissionais que nela trabalham sejam capazes de pensarem sobre a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010), *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Associação de Professores de Português (2002). *Projeto Português 2002. – O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Relatório preliminar 26-39.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (1998). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projeto. Mudar as escolas ou os Centros de Formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. vol.1, 25-36.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra. Caleidoscópio.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto
- Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro
- Decreto-lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro

Despacho nº 21666/2009, de 28 de Setembro.

Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea. (2001). Lisboa: Verbo.

Duarte, I. & Morão, P. (org.). (2006). *Ensino do Português para o séc. XXI*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Colibri.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 37-48.

Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, volume XI, 1, 17-27.

Flores, M. A. & Simão A. M. (Org). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 37-48.

Formosinho, J.O. (2002). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Leal, S. M. (2009). Ser bom professo de Português: especificidades da formação de professores de língua materna. *Atas do X Congresso Internacional Galego-*

- Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho, 1302-1315.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-22.
- Mesquita, Elza. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Perenoud, Ph. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre. Brasil. 17, 8-12.
- Portaria nº 852/87, de 4 de novembro.
- Portaria nº 121/2005, de 26 de julho.
- Portaria nº 1097/2005, de 21 de outubro
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.(2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ponte, J.P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Proferições.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação por competências*. Lisboa: Presença.
- Tuckman, B. W (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Título da dissertação.	A Escola de hoje e a formação inicial de professores de Português
Entrevistador.	Maria José Moreira
Entrevistado.	
Data da realização da entrevista.	
Hora e duração da entrevista.	
Ferramentas / materiais utilizados.	Guião da entrevista e gravador audio
Objetivos da entrevista.	● Conhecer o perfil do entrevistado. ● Conhecer o modelo de formação inicial realizado pelo entrevistado. ● Conhecer as dificuldades sentidas pelo entrevistado no seu início de carreira. ● Conhecer as necessidades de formação contínua do entrevistado. ● Identificar as competências necessárias ao professor de Português.

TEMA	Objetivo	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	• Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respectiva gravação áudio; apresentar o investigador e a temática do estudo.	- Agradeço, desde já, a sua disponibilidade por ceder esta entrevista. Ela insere-se no âmbito de uma investigação para a dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores que estou a desenvolver, cujo tema é <i>“A escola de hoje e a formação inicial de professores de Português”</i>. Neste estudo pretende-se investigar a relação que existe entre a formação inicial de professores de Português e aquilo que a escola de hoje exige ao professor. Começo por pedir-lhe autorização para gravar esta entrevista. A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.
Perfil do entrevistado	• Conhecer o perfil do entrevistado.	.. - Que idade tem? - Qual é a sua formação académica? - Em que instituição de ensino superior fez a sua formação?

		- Há quanto anos ensina? - Antes de iniciar a sua formação pedagógica já tinha alguma experiência de ensino?
Modelos de formação	• Conhecer o modelo de formação inicial realizado pelo entrevistado.	- Como estava organizado o curso universitário que frequentou e que lhe deu habilitação para a docência? - E, mais concretamente, o período da prática pedagógica, como estava organizado? - Foi colocada como professora titular de alguma turma ou apenas observou e lecionou em turmas da responsabilidade da orientadora/supervisora? - Se foi professora titular de alguma turma/turmas, considera que essa experiência foi importante para a sua formação? Porquê? - Se apenas observou e lecionou nas turmas da orientadora/supervisora, considera que foi o suficiente para a sua formação como professora? Porquê? - Como decorreu o tempo de formação da prática

		pedagógica? - Indique os aspetos que considerou mais positivos e os que considerou mais negativos. - Como qualifica o processo de supervisão que teve durante o período de formação da prática letiva? - Que influência teve essa supervisão na sua prática?
Dificuldades sentidas no início de carreira.	• Identificar as dificuldades sentidas no início de carreira.	- Em que medida se sentiu preparado para as funções que passou a desempenhar? - Em quais se sentiu mais preparado? Porquê? - Em quais sentiu mais dificuldades? Porquê?
Formação contínua.	• Conhecer as necessidades de formação contínua destes novos professores.	- Tem sentido necessidade de continuar a fazer formação? - Quais as áreas onde sente maior necessidade de formação?
Competências dos professores.	• Identificar as competências necessárias aos professores.	- No seu ponto de vista que competências deve ter um professor? Justifique
Competências do professor de Português.	• Identificar as competências necessárias ao professor de Português.	- E o professor de Português? Justifique.

Apêndice 2 – Análise do conteúdo das entrevistas

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Tema	Categorias/Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de Enumeração
- Perfil do candidato.	• Idade		“38 anos “30” “Tenho 31 anos.” “26” “Tenho 30 anos.” “25 anos” “Tenho 24 anos.”	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7
	• Formação académica.	“... Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/ Francês”	“...sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/ Francês...”	E1
		“...Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos portugueses e franceses”	“Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos portugueses e franceses e depois... a respectiva profissionalização.”	E2
		“Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses”	“Sou licenciada no Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses e tenho uma Pós-graduação em Novas Tecnologias aplicadas à Educação e Formação.”	E3
		“licenciatura... Português/Inglês ... Ramo de Formação Educacional.”	“Fizemos quatro anos de licenciatura em Português/Inglês e depois fizemos dois	E4

		“Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variantes de Estudos Portugueses e Ingleses.” “Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses... Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas.” “Línguas e Literaturas Modernas... variante de Estudos Portugueses ...o mestrado profissionalizante no ensino do Português.”	anos do Ramo de Formação Educacional.” “Sou Licenciada no Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variantes de Estudos Portugueses e Ingleses.” “Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses e ... depois... o Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas.” “Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e fiz o mestrado profissionalizante no ensino do Português.”	E5 E6 E7
	● Experiência profissional		“... há 14 anos” “tenho 7 anos.” “Há três anos e mais uns dias...” “há três anos.” “Acerca de 5 anos”	E1 E2 E3 E4 E5

- Modelo de formação inicial.	● Ramo de Formação Educacional: (Modelo A1 E A2) - organização	“quatro anos de licenciatura” “quinto ano com as pedagógicas” “sexto ano já estávamos na escola com duas turmas.” “Quatro anos de licenciatura” “ramo de formação educacional que era constituído por dois anos.” “estava organizada em dois anos”	“...estou desde Março até Agosto deste ano a dar aulas num colégio semi-privado na Venda do Pinheiro, a substituir uma professora grávida. Dou aulas de Língua Portuguesa, Sala de Estudo, Estudo Acompanhado e Área Projecto a duas turmas de 6.º e 7.º anos.” (E6) “... estive dois meses a substituir uma professora que esteve em licença de parto... mas foi num colégio particular. Leccionei turmas dos 7º e 9º anos.” “Eram quatro anos de licenciatura, depois tínhamos o quinto ano com as pedagógicas e no sexto ano já estávamos na escola com duas turmas.” “Quatro anos de licenciatura e depois dois anos, que eram facultativos (...) e depois fariam o ramo de formação educacional que era constituído por dois anos.” “o Ramo de Formação Educacional da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, estava organizada em dois anos...”	E6 E7 E1 E2 E3
--------------------------------------	--	---	--	---

	● Mestrado profissionalizante. (Modelo B) -Organização	“quatro anos de licenciatura” “dois anos do Ramo de Formação Educacional”	“Fizemos quatro anos de licenciatura em Português/Inglês e depois fizemos dois anos do Ramo de Formação Educacional”	E4
		“licenciatura de 4 anos” “Ramo de Formação Educacional ...”	“Primeiro, tive de completar uma licenciatura de 4 anos em Línguas e Literaturas Modernas -variantes de estudos Portugueses e Ingleses (...) Depois, fiz o Ramo de Formação Educacional ...	E5
		“3 anos” “O mestrado em ensino já foi de dois anos”	“O curso que frequentei foi Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses, foi feito no regime normal de 3 anos” “O mestrado em ensino já foi de dois anos e no âmbito de Bolonha...”	E6
		“dois ciclos (...)O primeiro ciclo... constituído por três anos... “dois anos de mestrado, ou seja, 4 semestres.”	“O curso, no total, foi desenvolvido ao longo de seis anos mas dividido em dois ciclos, tal como acontece com todos os cursos inseridos no processo de Bolonha. O primeiro ciclo foi constituído por três anos (...) No fim desses três anos ficamos licenciados e se quisermos ir para o ensino temos que nos candidatar ao mestrado profissionalizante, que foi o que aconteceu comigo... Fiz então dois anos de mestrado, ou seja, 4 semestres.”	E7

	Modelo A1 -Curriculo do Ramo de Formação educacional. . disciplinas teóricas (5º ano): - didáticas; . Prática pedagógica (6º ano) – professor titular - gestão pedagógica –	“quinto ano com as pedagógicas” “eram as didáticas” “sexto ano ...na escola com duas turmas” “O quinto ano... teórico” “sexto ano... na escola” “professora titular” “o primeiro ... didáticas específicas do curso e o segundo às didáticas e ao estágio pedagógico ...” “professora titular”	“quinto ano com as pedagógicas e no sexto ano já estávamos na escola com duas turmas.” “No quinto ano eram as didáticas, psicologia... e outra... que não me recordo.” “No sexto ano fui colocada no liceu do Pragal...” “O quinto ano, um ano teórico, com disciplinas semestrais e o sexto ano, o ano de estágio mesmo, no terreno, na escola, e aí obtinha-se então a profissionalização, o ramo de formação educacional que nos dava habilitação para a docência.” “...como professora titular não de uma mas de duas turmas.” “O Ramo de Formação Educacional da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, estava organizada em dois anos, o primeiro que correspondia às didáticas específicas do curso e o segundo às didáticas e ao estágio pedagógico orientado e supervisionado na escola e na faculdade.” “Fui colocada como professora titular de uma turma de Português (10º ano) e de Francês (7º ano)” “...o colega que era director de turma fazia tudo e não me deu a possibilidade de fazer	E1 E2 E3
--	---	--	--	-------------------------------

	desempenho de cargos de gestão intermédia (direcção de turma). Modelo A2 -Curriculo do Ramo de Formação educacional. . 5º ano: disciplinas teóricas (escolar) - didática da língua; - didática da literatura - observação de aulas . 6º ano : escolar e prática pedagógica - aula quinzenal (faculdade); - observação; - leccionação; - participação em atividades da escola.	“...o colega que era director de turma fazia tudo e não me deu a possibilidade de fazer nenhuma (ata)” “O primeiro ano (...) Eram as Didáticas ... didática da língua, didática da literatura” “No segundo ano tínhamos...aulas... quinzenais...” “Dávamos duas aulas de Português... por período (...)seis aulas de cada disciplina no ano todo”	nenhuma (ata), as minhas colegas fizeram, a mim, o director de turma só me pedia ajuda para lançar as faltas, mas isso não é nada, comparado com o trabalho que o director de turma tem que fazer...” “Era o chamado Ramo de Formação Educacional. O primeiro ano eram só aulas na mesma... eu recebia aulas. Eram as Didáticas. Fomos assistir a uma aula a uma aula só, durante o ano todo.” “(…) fui ... ao Pinhal Novo, a uma escola... que não me lembro o nome... qualquer coisa Peixinho. Fui eu mais um colega. Fomos distribuídos na altura até foi por conveniência, por zona de residência, dávamos mais jeito porque éramos ambos da margem sul e fomos lá assistir a uma aula, mas de resto era só didática da língua, didática da literatura...” “(…)No segundo ano tínhamos, portanto... aulas semanais, mas para o Português e Inglês acabavam por ser quinzenais porque eram semana sim semana não, uma tarde por semana e depois vínhamos para a escola. Dávamos duas aulas de Português ...ou seja, no fundo seis aulas de cada disciplina no ano todo e, pronto, integrámo-nos na escola e participámos, envolvemo-nos...”	E1 E4
--	---	---	--	---------------------

	- relatório final.	didáticas,” “relatório final, isto... com base na última unidade didáctica leccionada.” “quatro semestres (...) cadeiras de Iniciação à Prática Profissional” “no primeiro semestre fomos às escolas (...) tivemos o primeiro contacto com a escola e a professora cooperante” “observei uma aula” “No segundo semestre ... observei três aulas ...” “preparei e leccionei uma micro unidade de aprendizagem de três aulas...” “No terceiro semestre... Preparei duas aulas – que não foram seguidas – (...)e leccionei-as.” “No quarto semestre... tinha que fazer o meu relatório final”	nas chamadas escolas cooperantes, e depois...tinha que fazer os relatórios de observação. Nos outros semestres, procedemos à leccionação de algumas unidades didáticas, e no quarto semestre tivemos que fazer o nosso relatório final, isto... com base na última unidade didáctica leccionada.” “...o mestrado estava organizado em quatro semestres, durante os quais tivemos cadeiras de Iniciação à Prática Profissional (desde o primeiro ao quarto semestre) entre outras. Logo no primeiro semestre fomos às escolas (uma ou duas escolas) e tivemos o primeiro contacto com a escola e a professora cooperante(...)observei uma aula do 11º ano, na turma da professora cooperante... mas foi só assistir mais nada...” “No segundo semestre fui à escola mais vezes, ia ...mais ou menos de quinze em quinze dias, reuni com a professora cooperante, observei três aulas dadas por ela numa turma de décimo ano e preparei e leccionei um micro unidade de aprendizagem de três aulas nessa turma.” (...) “No terceiro semestre já fui menos vezes à escola. Preparei com a ajuda da professora cooperante duas aulas – que não foram seguidas – na mesma turma do 10º ano e	E6
--	--------------------	--	--	----

- Experiência profissional do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico)	● Experiência profissional antes do estágio pedagógico: - com experiência - tempo - sem experiência.	Nenhuma Nenhuma Nenhuma Nenhuma Nenhuma Nenhuma Nenhuma	leccionei-as. Estas aulas foram observadas pela professora cooperante e pela professora coordenadora do curso na faculdade. No quarto semestre só fui á escola uma vez para conversar com a professora e esclarecer algumas dúvidas sobre a turma, pois tinha que fazer o meu relatório final e faltavam-me alguns dados.”	E7
			“...nunca tinha ensinado.”	E1
			“..foi a primeira vez.”	E2
			“...tinha tirado o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores.”	E3
			“...foi a primeira vez.”	E4
			“ Não, não tinha nenhuma experiência.”	E5
			“...foi a primeira vez que dei aulas...”	E6
- Formação na Prática pedagógica. (Ano de estágio)	● Dificuldades sentidas (Modelo A1)	“...nas primeiras aulas... não sabia o que fazer... “	“Aulas, não... nunca tinham dado.”	E7
			“ Eu senti-me muito perdida nas primeiras aulas, porque não sabia o que fazer... tinha	

	- Falta de acompanhamento inicial;		tido poucos encontros com a professora orientadora... o sistema era assim... éramos colocado na escola no final de julho, depois vinham logo as férias e só podíamos estar com a orientadora em setembro, poucos dias antes das aulas começarem...”	E1
	- Proximidade com a idade dos alunos	“...ainda me identificava muito com eles...”	“...Foi um ano... complicado. Recordo-me de estar muito apreensiva no início, ainda me identificava muito com eles, tinha 23 ou 24 anos...recordo-me que fiquei com turmas de 9º ano de alunos tri-repetentes, já tinha alunos de 18 anos e eu olhava para eles e pronto... inicialmente não me via como professora deles, foi muito complicado...custou-me muito...”	E1
	- Nervosismo, insegurança:	“...estava muito nervosa e insegura ...”	“Aspectos negativos posso considerar apenas o início, o primeiro contacto com os alunos... estava muito nervosa e insegura naquele primeiro dia de aulas.”	E3
	- Incompatibilidade de horários para observação de aulas.	“nossos horários não permitiam”	“ Não assistimos a muitas aulas, por acaso.” “Nós devíamos assistir a aulas dos orientadores e dos outros colegas, mas não foi possível...os nossos horários não permitiam, apesar de termos só duas turmas havia muita coincidência e não houve hipóteses de assistirmos o que devíamos... acho que a este nível houve uma grande falha, mas foi da escola...”	E1

	- Gestão do tempo da aula;	"... no início foi a gestão do tempo"	"... no início foi a gestão do tempo, porque nós não temos noção nenhuma... nós achamos que conseguimos fazer uma série de coisas, mas não temos a noção que às vezes os alunos não percebem à primeira, o tempo que levamos a escrever no quadro, a fazer um esquema ou o que for..." "A maior dificuldade foi mesmo a gestão do tempo, porque planificava para 50 minutos e sobrava-me sempre matéria para a aula seguinte..."	E2
	- Didáticas: planificação;	"...planificava para 50 minutos e sobrava-me sempre matéria para a aula seguinte..."	"A maior dificuldade foi mesmo a gestão do tempo, porque planificava para 50 minutos e sobrava-me sempre matéria para a aula seguinte..."	E2
	-Resolução de situações imprevistas;	"...gerir o imprevisto..."	"... e depois foi um bocadinho gerir o imprevisto, pois nunca se sabe as perguntas que vão sair da boca dos alunos e... depois gerir algumas situações (...) aquelas situações entre os miúdos..."	E2
	- impossibilidade de desempenhar funções de gestão pedagógica	"eu nunca tinha feito nenhuma ata"	, deveria ter feito durante o estágio e... no papel fui secretária, mas o colega que era director de turma fazia tudo e não me deu a possibilidade de fazer nenhuma"	E1

	● Dificuldades sentidas (Modelo A2): - nervosismo; insegurança - científicas - linguística - dificuldade de adaptar a teoria à prática.	“Estava nervosa” “...à medida que fui conhecendo melhor os alunos fui ganhando à vontade...” “Em termos de preparação científica foi aí que senti mais dificuldades...” “no Português, com todas essas alterações tem sido mais difícil...” “Nova Terminologia... fiquei um bocadinho perdida...” (E4) foi difícil adaptar-me a um trabalho de natureza mais prática	“Estava nervosa... é verdade...era a primeira vez... mas depois ultrapassei e correu tudo bem.” “Senti-me bastante nervosa...” “O nervosismo desapareceu ao fim da primeira semana de aulas, à medida que fui conhecendo melhor os alunos fui ganhando à vontade...” “Em termos de preparação científica foi aí que senti mais dificuldades...no Inglês descobri algumas falhas que tinha, oralmente e na escrita... mas no Português, com todas essas alterações tem sido mais difícil...” “...(no)Português estávamos na altura em que saiu a Nova Terminologia e eu estava completamente fora disso e fiquei um bocadinho perdida...” “Após tantos anos a realizar um trabalho... mais teórico... sobretudo de leitura e escrita, foi difícil adaptar-me a um trabalho de natureza mais prática ... agora tinha que aplicar à prática toda a teoria que tinha aprendido e mesmo aquela que não tinha aprendido...”	E4 E5 E4 E4 E5
--	--	--	---	---

	● Dificuldades sentidas (Modelo B): - gestão do tempo; - didáctica: planificação; . avaliação. - nervosismo; - pouca prática pedagógica: . observação de aulas(nº reduzido); . aulas leccionadas (nº reduzido) - Falta de tempo para reflexão:	“...gestão do tempo e do ritmo de aula...” “...muita dificuldade em aperceber-me se os materiais eram suficientes ou não...” “...a parte da avaliação” “estava muito nervosa” “Estive pouco tempo na escola “ “falta o resto... o essencial: a prática e a experiência” “muito insuficiente no que diz respeito à prática pedagógica.”	“As dificuldades maiores foram a gestão do tempo e do ritmo de aula – 90 minutos parecia muito tempo... pareciam intermináveis e tinha muita dificuldade em aperceber-me se os materiais eram suficientes ou não...” “... e depois ...a parte da avaliação, pela novidade e alguma subjectividade que acarreta. “A primeira (aula) foi mais difícil, pois estava muito nervosa, mas... a segunda e terceira já foram mais fáceis... “ “Estive pouco tempo na escola e por isso também muito pouco tempo com a professora que me supervisionava.” (...)“Quando se chega à prática profissional, a altura em que realmente estamos sozinhos com uma turma, percebemos que há muito por trabalhar ainda. As bases podem lá estar, mas ... falta o resto... o essencial: a prática e a experiência, que se vão adquirindo progressivamente.”	E6 E7 E6 E6
--	---	---	---	---

- Aspectos positivos do ano da prática pedagógica.	. sobre a prática ; . relação pedagógica; disciplina: . questões de didáctica. ● Aspectos positivos (Modelo A1): - supervisão: . acompanhamento, . entreajuda . apoio	“Foram muito poucas as aulas que observei ...” “e muito menos as que tive oportunidade de leccionar” “termos a oportunidade de discutir e conversar sobre as aulas, “o comportamento dos alunos,” as planificações e sobretudo a avaliação...” “...reuníamos com o orientador” “discutíamos tudo nessas reuniões” “ajudávamo-nos uns aos outros...”	“Penso que é muito insuficiente no que diz respeito à prática pedagógica. Foram muito poucas as aulas que observei e muito menos as que tive oportunidade de leccionar. Acho que devíamos dar mais aulas com a presença de outro professor e termos a oportunidade de discutir e conversar sobre as aulas, o comportamento dos alunos, as planificações e sobretudo a avaliação...” “ Nós formámos um grupo muito bom, éramos três, já nos conhecíamos há algum tempo e houve logo empatia entre nós... nós reuníamos com o orientador uma vez por semana e discutíamos tudo nessas reuniões, as dificuldades que sentíamos e... ajudávamo-nos uns aos outros...” “... tanto a orientadora da escola, como da coordenadora da faculdade (...) estiveram sempre muito abertas e disponíveis para me esclarecer, para tirar as minhas dúvidas (...)”	E7 E1 E2
---	--	--	---	-------------------------------

		“apoiaram-me imenso, ajudaram-me imenso” “Foram fundamentais”	apoiaram-me imenso, ajudaram-me imenso e, sem elas, não sei se seria viável fazer o que quer que fosse. Elas foram muito importantes. Foram fundamentais.”	E2
	. reformulação – melhoria da prática	“diziam-me ‘isto é menos viável’, ‘isto é mais viável’”	“e ao mesmo tempo que me davam liberdade para planificar como eu queria, diziam-me ‘isto é menos viável’, ‘isto é mais viável...”	E2
		“tínhamos que reformular e isso ajudou-me muito a melhorar...”	“Os mais positivos foram... a exigência da parte das orientadoras que nos obrigavam a fazer mais e melhor, pois quando algo não estava bem tínhamos que reformular e isso ajudou-me muito a melhorar... aprendi muito... embora às vezes, na altura, me fizesse sentir que não era capaz de fazer nada bem.”	E3
	- Trabalho colaborativo	“a possibilidade de fazer trabalho colaborativo.”	“Outro aspeto positivo foi a possibilidade de fazer trabalho colaborativo. Tudo era feito em conjunto e discutido.”	E3
			“... ajudávamo-nos uns aos outros...”	E1
	- Observação de aulas (da orientadora e das outras estagiárias)	“aulas...preparadas...observadas comentadas....”	“As aulas eram preparadas em conjunto e depois de observadas eram comentadas por todos...”	E3

	- Didática: gestão do tempo	“aprendi...a gerir o tempo...” (	“... aprendi sobretudo a gerir o tempo...”	E2
	- Relações interpessoais	“conhecimento que tive com a escola e com os colegas... gostei muito.”	“Além disso, considero também muito positivo o contacto e conhecimento que tive com a escola e com os colegas... gostei muito.”	E3
	● Aspectos positivos (Modelo A2):	“Reuníamos frequentemente”	“Reuníamos frequentemente... Ela (a orientadora) acompanhou sempre a nossa produção de materiais, as planificações, aconselhou-nos em termos de estratégias... e esteve sempre disponível para nos ajudar e nos esclarecer sempre que precisámos. Tínhamos as reuniões periódicas, mas depois sempre que precisávamos era só entrar em contacto e marcar uma hora para nos encontrarmos.”	
	- Supervisão:	“acompanhou... nossa produção de materiais, as planificações... estratégias”	“... deu-me outra perspetiva em relação ao Português... que eu não tinha, que achava... durante o curso achava um bocadinho mais maçudo ...”	E4
	. acompanhamento; pedagógico didático	“esteve sempre disponível”	“Foi, sem dúvida, uma grande contribuição para a minha atividade como professora.”	E4
	. apoio;			
	. disponibilidade;			
	. entreaajuda.			
	. alteração de opinião	“uma grande contribuição para a minha atividade como professora.”	“A avaliação formativa feita quer pelas orientadoras, quer por colegas foram muito importantes pois permitiram-me	E5

	. supervisão interpares . avaliação formativa . reflexão - Didática: Planificação, materiais pedagógicos. ● Aspetos positivos (Modelo B): - Supervisão. - apoio	“A avaliação formativa feita quer pelas orientadoras, quer por colegas foram muito importantes...” “permitiram-me refletir e reajustar todo o meu trabalho” “reajustar todo o meu trabalho, as planificações, os documentos que construía para as aulas...” “Estive pouco tempo na escola “ “muito pouco tempo com a professora que me supervisionava.” Considero-a (<i>a supervisão</i>) boa, mas Insuficiente”	refletir e reajustar todo o meu trabalho, as planificações, os documentos que construía para as aulas... tudo o que ia fazendo...” “...essa preparação apenas aconteceu durante o período da prática pedagógica.” “...foi insuficiente. Estive pouco tempo na escola e por isso também muito pouco tempo com a professora que me supervisionava. Ela tentava ensinar-me tudo o que podia, mas era pouquíssimo tempo. Posso dizer que aprendi o essencial, mas faltou muita coisa...” (...)“Quando se chega à prática profissional, a altura em que realmente estamos sozinhos com uma turma, percebemos que há muito por trabalhar ainda. As bases podem lá estar, mas ... falta o resto... o essencial: a prática e a experiência, que se vão adquirindo progressivamente.” “Considero-a (<i>a supervisão</i>) boa, mas insuficiente” “Foi o contacto com a escola...com os alunos... com os futuros colegas Mostrou-	E5 E5 E7 E6
--	---	--	--	---

- Entrada na carreira	- Contacto com a realidade da escola escola.	“A professora que me apoiou na escola ajudou-me imenso” “Foi o contacto com a escola...com os alunos... com os futuros colegas” “depois... dar a aula”	me um pouco a realidade que me esperava e claro, foi a possibilidade de ter alguém que me ajudasse no trabalho que tinha que fazer. A professora que me apoiou na escola ajudou-me imenso, porque uma coisa são as simulações que fazemos nas aulas, outra é trabalhar para a realidade... preparar um plano de aula, materiais e depois... dar a aula. Foi pena não ser mais...”	E6
	- Lecionação de aulas	“dar mais aulas com a presença de outro professor”	“Acho que devíamos dar mais aulas com a presença de outro professor e termos a oportunidade de discutir e conversar sobre as aulas, o comportamento dos alunos, as planificações e sobretudo a avaliação...”	E7
	- Praticar teorias apreendidas;	“preparar um plano de aula, materiais e depois...”	“Também foi importante a possibilidade que me deu de observar as aulas da orientadora. Quando saí de uma delas até vim um pouco assustada... era uma turma de CEF, com alunos muito indisciplinados e foi muito difícil a professora controlá-los, mas consegui mantê-los todos a trabalhar, eu acho que não consegui...Foi pena não ser mais...” (E6)	E6
	- Observação de aulas	“a possibilidade... observar as aulas da orientadora”		

	Modelo A1 ● Dificuldades sentidas no primeiro ano colocada como professora de Português. - desempenho de tarefas de gestão pedagógica. - Adaptação à escola. - Adaptação ao trabalho da	“... nos aspectos burocráticos tive muitas dificuldades” “trabalho burocrático ...não está preparado para isso.” “era uma escola que eu não conhecia” “Mas a maior dificuldade foi ter muitas turmas “	“... nos aspectos burocráticos tive muitas dificuldades, eu nunca tinha feito nenhuma ata, deveria ter feito durante o estágio e... no papel fui secretária, mas o colega que era director de turma fazia tudo e não me deu a possibilidade de fazer nenhuma... pois logo nesse primeiro ano fui directora de turma e tive que aprender...” “depois foi habituar-me a todo o resto... a todo o trabalho que o professor tem que fazer, sobretudo muitas turmas e todo o trabalho burocrático que um professor tem que fazer e que não está preparado para isso.” “Quando me vi sozinha foram muitas as dificuldades, porque vieram uma série delas acessórias. Primeiro era uma escola que eu não conhecia, num sítio que eu não conhecia, onde não conhecia ninguém enquanto da primeira vez era uma escola que me era minimamente familiar, já conhecia as pessoas... e(...)Mas a maior dificuldade foi ter muitas turmas e depois o trabalho burocrático.” “Senti mais dificuldades em termos de avaliação, isto é, na atribuição de cotações	E1 E3 E2
--	--	--	--	-------------------------------

	escola.	“Senti mais dificuldades em termos de avaliação”	nos diferentes instrumentos de avaliação, testes, fichas, apresentações orais... e mais tarde na avaliação por competências.”	E3
	- Aspetos didáticos: . instrumentos de avaliação	“duas direções de turma e andava completamente desorientada no início.”	“(…)no ano seguinte (<i>ao estágio</i>) que acabou por ser considerado o meu ano probatório e eu já estava a exercer funções, tive a sorte de estar praticamente o ano todo e tinha um horário completo com duas direções de turma e andava completamente desorientada no início.”	E4
	Modelo A2 - desempenho de tarefas de gestão pedagógica.	“...alguém que me ajudasse...”	“...alguém que me ajudasse a planificar melhor, a gerir melhor o tempo também, não só tem termos de materiais mas a gerir o tempo da aula, as atividades, porque, no fundo, eu nunca tinha dado aulas... a tempo inteiro, nem com uma turma nem com duas e eu tinha quatro ou cinco...”	E4
	- necessidade de acompanhamento (supervisão) nas áreas: . didáctica; . gestão do tempo de aula . atividades pedagógicas	“planificar” “gerir o tempo da aula” “as atividades” “ combater a falta de interesse... dos alunos” “e de disciplina dos alunos.”	“A maior dificuldade que senti foi combater a falta de interesse e de disciplina dos alunos.”	E5
	- Motivação dos alunos. - Combater a indisciplina.			

	Modelo B			
	- Aspectos didáticos: . gestão do tempo; . gestão do ritmo da aula; . avaliação	“a gestão do tempo” “ritmo de aula” “a avaliação”	“... foi, sem dúvida, a gestão do tempo e do ritmo de aula e a avaliação. Mas... também penso que se fizermos bem os planos de aula, se forem bem estruturados.... Poderemos ultrapassar isso... e a experiência irá facilitando, certamente... com a avaliação é mais difícil....”	E6
		“e também na avaliação...”	“... e também na avaliação... não só na atribuição das classificações como também na elaboração dos instrumentos de avaliação... tinha pouca prática disso...”	E7
	- Manter a disciplina	“manter a disciplina”	“Tive muita dificuldade em manter a disciplina...”	E7
	- Necessidade de acompanhamento (supervisão).	“falo com os colegas mais velhos, com a coordenadora e eles têm-me ajudado.”	“...mas quando tenho uma dúvida falo com os colegas mais velhos, com a coordenadora e eles têm-me ajudado.”	E6
	Modelo A1 ● Boa formação a nível cultural, linguística.	“deu-me uma bagagem cultural enorme”	“... não me preparou de todo, deu-me uma bagagem cultural enorme, um conhecimento mais a nível de gramática, semântica... todas as cadeiras de linguística	

-Relação entre a formação científica adquirida e o que foi exigido pela prática pedagógica	● Inadequação entre os que se estuda e os conteúdos a leccionar.	“são úteis para mim, não são úteis para aquilo que vamos ensinar aos miúdos...”	me deram alguns conhecimentos que são úteis para mim, não são úteis para aquilo que vamos ensinar aos miúdos... portanto quanto àquilo que vamos ensinar aos miúdos ...zero.”	E2
	● Falta de preparação para o desempenho de cargos de gestão pedagógica e curricular.	“a preparação em termos de desempenho de outras funções” “Coordenadora de Departamento e de Delegada Disciplinar” “programas educativos individuais”	Faltou apenas a preparação em termos de desempenho de outras funções para além das de professora de língua materna e língua francesa. Na verdade, mais tarde, tive de desempenhar a função de Coordenadora de Departamento e de Delegada Disciplinar num externato particular de pequena dimensão, assim como tive de elaborar programas educativos individuais e adaptações curriculares e projectos curriculares de turma, na qualidade de Directora de Turma e foi o apoio na escola que se revelou fundamental para cumprir essas tarefas de forma eficiente.”	E3
	Modelo A2 ● Falta de preparação científica: -Linguística (Nova terminologia Linguística).	“preparação científica foi aí que senti mais dificuldades...” “Nova Terminologia e eu estava completamente fora disso...”	“Em termos de preparação científica foi aí que senti mais dificuldades...” “...(no)Português estávamos na altura em que saiu a Nova Terminologia e eu estava completamente fora disso e fiquei um bocadinho perdida...”	E4

	● Falta de preparação em áreas do ramo das Ciências da Educação.	analisar os programas da área curricular” “ técnicas para captar a atenção dos alunos” “planificar, seleccionar materiais”	“A formação científica que tive na faculdade apenas me preparou no que respeita ao domínio dos conteúdos a lecionar. No que respeita a aspetos práticos, como analisar os programas da área curricular, planificar, seleccionar materiais e aplicar técnicas para captar a atenção dos alunos, essa preparação apenas aconteceu durante o período da prática pedagógica.”	E5
	● Falta de preparação em didáctica.	“do ponto de vista teórico sim”		
	Modelo B ● Boa preparação científica.	“deu-nos as ferramentas que precisamos” “boa bagagem teórica e didáctica	“Deu-nos uma boa bagagem teórica e didáctica, pela diversidade de disciplinas que tivemos, se bem que a componente prática deveria ser ainda maior.”	E6
	● Boa preparação a nível de didáctica. ● Insuficiente na componente prática.	“a componente prática deveria ser ainda maior.” “A prática foi outro problema...” “o que estudámos durante o período da licenciatura, não seja o mesmo que depois vamos ter que ensinar”	“A prática foi outro problema...” “Do ponto de vista teórico sim, embora o que estudámos durante o período da licenciatura, não seja o mesmo que depois vamos ter que ensinar, mas... deu-nos as ferramentas que precisamos para depois...com algum estudo, poderemos ensinar os conteúdos dos programas”	E7 E7

- Formação contínua.	● Desadequação entre as matérias que se estudam na faculdade e os conteúdos que têm que se ensinar.	“... na área do Português...” “...todas as áreas do Português ...”	“... na área do Português... tem havido tanta mudança...”	E1
			“Além de todas as áreas do Português que têm sofrido alterações ...”	E2
		“nas áreas mais científicas...”	Neste momento, que estou no início da carreira, interessa-me a formação nas áreas mais científicas...”	E4
	● Necessidades de formação contínua:			
	- Área científica.	“áreas relacionadas com o Português” “áreas científicas”	...”sinto necessidade de fazer formação não só nas áreas relacionadas com o Português...” “e também em algumas áreas científicas, as coisas mudam muito...”	E7
	- Gestão de conflitos	“gestão de conflitos” “Gestão de conflitos”	”...é sobretudo na gestão de conflitos, sobretudo a nível da indisciplina e... tenho feito algumas, pequenas, dos aspectos burocráticos. Mas o que sinto mais necessidade é mesmo a gestão de conflitos...” “a gestão de conflitos, isto é casos de indisciplina.... “Sinto necessidade de aprofundar a formação na área da mediação e resolução de conflitos e	E2 E3

		“...mediação e resolução de conflitos “ “... a indisciplina, gestão de conflitos...” “educação sexual” “apoio individualizado a alunos com NEE” “motivação dos alunos” “avaliação” “Projecto Educativo de Escola”	...também em áreas como a indisciplina, gestão de conflitos...” na área da educação sexual ... que agora é obrigatório e não estamos preparados para isso...” “As áreas em que actualmente sinto maior necessidade de formação são as de gestão de sala de aula, sobretudo no apoio individualizado a alunos com NEE; a gestão de conflitos, isto é casos de indisciplina... e a motivação dos alunos. “ “Neste momento estamos a fazer formação na avaliação, que é realmente uma das áreas que me dá mais preocupação...” “... e outras ligadas à escola e ao trabalho do professor como Projecto Educativo de Escola, a direcção de turma... e outras...Nestas últimas então... sinto que tenho muito que aprender... ou melhor tenho que aprender tudo...” “Nas áreas mais direccionadas para a escola... por exemplo... a direcção de turma... nunca fui directora de turma e certamente vou ter muitas dificuldades...”	E7 E5 E3 E4 E7 E6
	- Educação sexual - Didática: . ensino diferenciado; . motivação dos alunos. - Avaliação - Documentos estruturantes da			

- Competências dos professores.	Escola.	“direcção de turma”	“... o saber aproximar-se dos alunos. Eu passei cinco anos seguidos, como professora, na Casa Pia e se calhar isso ajudou-me a olhar e a tentar perceber aquele aluno que está á minha frente e a família que está por trás... eles são assim por algum motivo...”	E1
	- Gestão pedagógica.	“... a direcção de turma...” “... o saber aproximar-se dos alunos...”	“Deve também saber estabelecer empatia com eles...” ...desenvolver afectividade com aquilo e aqueles que ensina.”	E5 E6
	● saber relacionar-se com os alunos.	“saber estabelecer empatia” “desenvolver afectividade”	“A meu ver e perante as exigências da escola actual, o professor deve encarar a sua profissão não como um trabalho, mas como uma missão...”	E3
	● saber relacionar-se com a comunidade.	“como uma missão...”	“... primeiro é a vocação e depois é o espírito de abertura à mudança, o dinamismo (...)sei lá... e... e... estar sempre disposto a aprender, porque nós temos que estar dispostos a aprender. É sobretudo isso.”	E2
	● Ter vocação para a profissão.	“... primeiro é a vocação” “o espírito de abertura à mudança” “o dinamismo”	“...é um bocado o bom senso, cada turma é uma turma, mas o bom senso que está sempre ligada á abertura, ao espírito de abertura”	E2
	● Ter espírito de abertura para a mudança.			

	● Ser dinâmico. ● Ter bom senso.	“bom senso”	”o estar focada nos miúdos, o mais importante do que nós são eles... o altruísmo... no sentido de estar sempre virada para eles....”	E2
	● Saber colocar o aluno no centro da aprendizagem.	“reconhecer...as suas próprias emoções e dos alunos” “envolvê-los nas aprendizagens”	“...conhecer ... e reconhecer...as suas próprias emoções e dos alunos que tem diante de si, pois só assim poderá envolvê-los nas aprendizagens e no seu sucesso pessoal e escolar.”	E3
	● Saber conhecer-se e conhecer os outros. ● Saber envolver os alunos na sua própria aprendizagem.	“deve ter a capacidade ...motivar os alunos.”	“deve ter a capacidade de seleccionar actividades estimulantes e motivar os alunos.”	E5
	● Saber conhecer-se e conhecer os outros. ● Saber envolver os alunos na sua própria aprendizagem.	“científicas?”	“...além das científicas?”	E4
	● Ter domínio científico sobre as matérias que leciona.	“deve ter um bom domínio científico”	“Em termos gerais, um professor deve ter um bom domínio científico da matéria que lecciona...”	E5
	● Ter domínio científico sobre as matérias que leciona.	“tem que estar sempre a actualizar-se”	“Penso que um professor deve querer sempre transmitir conhecimentos, para isso tem que estar sempre a actualizar-se”	E6
	● Ter domínio científico sobre as matérias que leciona.	“deve ... conhecer bem tudo aquilo que pretende ensinar”	“Penso que um professor deve primeiro que tudo conhecer bem tudo aquilo que pretende ensinar, pois se não conhecer bem a matéria que quer ensinar também	E7

	● Ter capacidade de reflexão.	“deve ser capaz... de reconhecer erros... a humildade”	não consegue que os alunos aprendam.”	
		“impor disciplina”	“O professor deve ser capaz... de reconhecer erros... a humildade... como por exemplo agora... nas aulas assistidas (...)um aluno chamou-me a atenção e a minha reação foi dizer...é verdade, obrigado(...) Acho que é importante a humildade e reconhecer os erros...”	E4
	● Saber impor a disciplina.	“uma boa capacidade de gestão da aula”	Deve também saber estabelecer empatia com eles, mas também impor disciplina.”	E5
	● Ter capacidade para fazer uma boa gestão da aula.		Penso que um professor deve querer sempre transmitir conhecimentos, para isso tem que estar sempre a actualizar-se, ter uma boa capacidade de gestão da aula e... desenvolver afectividade com aquilo e aqueles que ensina.”	E6
	● Saber respeitar o outro.	“deve ter consciência que os alunos são pessoas, deve respeitá-los”	Depois... penso que um professor deve ter consciência que os alunos são pessoas, deve respeitá-los e não pensar que por se professor pode tudo...”	E7

- Competências do professor de Português	● Saber motivar os alunos para a aprendizagem da língua e literatura portuguesa.	“motivar os alunos... para a literatura e cultura portuguesa”	“Creio que é motivar os alunos, chamar os alunos para a literatura e cultura portuguesa o que é muito difícil... as solicitações exteriores são muitas... a televisão... a internet e os alunos não gostam de ler, de escrever... o trabalho do professor de Português é muito difícil... “	E1
		“para os motivar”	“porque temos que motivar (...)para os motivar, para chamar os alunos até nós, até ao Português, até aos grandes autores...”	E2
		“motivar os alunos”	“...dias de hoje tem uma missão muito complicada que é combater a falta de hábitos de leitura e de escrita... é necessário não desanimar... além de motivar os alunos ...)	
			tem que motivar-se a si próprio para não desistir de transmitir o seu amor pelas letras e, quem sabe, contagiar os alunos com ele.”	E5
		“motivar (...) aprendizagem da literatura e da língua portuguesa”	“motivar os alunos para a aprendizagem da literatura e da língua portuguesa”	E7
	● Saber ser criativo.	“muito criativo para os motivar,	um professor de Português têm que ser sobretudo criativo(...)um professor de Português têm que ser sobretudo criativo...”	E2

	● Saber tornar o aluno no centro da sua aprendizagem. ● Saber manter-se actualizado.	“o centro da sua aprendizagem” “mantenha atualizado “ “constante actualização”	“...para podermos puxá-los para nós e torná-los o centro da sua aprendizagem.” E2 “É importante também que se mantenha atualizado e... por exemplo... agora com o novo acordo ortográfico compete ao professor de Português ajudar não só os alunos como também a escola em geral a aceitar e a interiorizar as novas alterações.” E3 “...a constante atualização face a tudo aquilo por que estamos a passar neste momento no Português(...) o mais importante é a atualização constante, porque uma das coisas que me faz confusão são as mudanças tão repentinas... se estivermos um ano sem fazer formação nalguma área, sentimo-nos logo perdidos...” E4	
	● Ser competente na área da avaliação diagnóstica.	“realize bons instrumentos de avaliação diagnóstica”	“Penso que é importante que o professor de Português realize bons instrumentos de avaliação diagnóstica, de modo a trabalhar de forma localizada e efectiva, as competências menos desenvolvidas e consolidadas por parte alunos.” E3 “agora com o novo acordo ortográfico	

	● Saber estar aberto à mudança.	“professor de Português... ajudar não só os alunos como também a escola em geral a aceitar e a interiorizar as novas alterações.”	competente ao professor de Português ajudar não só os alunos como também a escola em geral a aceitar e a interiorizar as novas alterações.”	E3
	● Ter um bom domínio do Português oral e escrito	“o domínio da língua escrita e oral”	“...o domínio da língua escrita e oral é absolutamente fundamental para não se ouvir um professor de Português a dar calinadas... como se diz...e que às vezes se ouve...”	E4
		“dominar bem a língua portuguesa, falada e escrita...”	“professor de Português deve dominar bem a língua portuguesa, falada e escrita...”	E7
	● Dominar as competências TIC	“O domínio das competências TIC”	“O domínio das competências TIC é também importante. Atualmente o computador é um dos melhores amigos do professor.”	E4

Apêndice 3 – Quadro de categorias

QUADRO DE CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS

Tema	Categoria/Subcategoria
Perfil do entrevistado	• Idade. • Formação académica. • Experiência profissional.
Modelos de formação inicial	• Ramo de formação educacional: - Organização; - Currículo. • Mestrado profissionalizante: - Organização - Currículo
Experiência do entrevistado (anterior ao estágio pedagógico)	• Experiência: - Com experiência – tempo; - Sem experiência.
Formação da prática pedagógica	• Dificuldades sentidas: - Falta de acompanhamento inicial; - Proximidade com a idade dos alunos; - Nervosismo, insegurança; - Incompatibilidade de horários para observação de aulas; - Gestão do tempo da aula; - Didática: planificação; avaliação; - Resolução de situações imprevistas; - impossibilidade de desempenhar funções de gestão Pedagógica; - Científicas; - Dificuldade de adaptar a teoria à prática; - Reduzida prática pedagógica; - Número reduzido de aulas observadas; - Número reduzido de aulas lecionadas; - Falta de tempo para reflexão. • Aspectos positivos: - Supervisão; - Trabalho colaborativo; - Observação de aulas; - Lecionação de aulas; - Relações interpessoais; - Contacto com a realidade da escola; - praticar teorias adquiridas • Dificuldades sentidas no primeiro ano de leccionação: - Desempenho de tarefas de gestão pedagógica; - Adaptação à escola; - Adaptação ao trabalho da escola; - Aspectos didáticos; - Necessidade de acompanhamento; - Motivação dos alunos; - Combater a indisciplina.
Entrada na carreira docente.	
Relação entre a formação científica adquirida e exigida pela prática pedagógica...	• Boa formação a nível cultural. • Inadequação entre o que se estuda e os conteúdos a leccionar. • Falta de preparação para o desempenho de cargos de gestão pedagógica e curricular. • Deficiente preparação científica nas áreas que lecciona; • Deficiente preparação científica nas áreas de Ciências da Educação; • Deficiente preparação em didáctica; • Componente prática insuficiente.
	• Necessidades de formação contínua:

Formação contínua.	- Área científica; - Gestão de conflitos; - Educação sexual; - Avaliação; - Documentos estruturantes da escola; - Ensino diferenciado; - Motivação dos alunos; - Gestão pedagógica.
Competências do professor.	● Saber relacionar-se com os alunos; ● Saber relacionar-se com a comunidade; ● Ter vocação para a profissão; ● Ter espírito de abertura para a mudança; ● Ser dinâmico; ● Ter bom senso; ● Saber envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens; ● saber conhecer-se e conhecer os outros; ● Dominar cientificamente as matérias que ensina; ● Ter capacidade de reflexão ● Saber impor a disciplina; ● Ter capacidade para fazer uma boa gestão da aula; ● Saber respeitar o outro.
Competências do professor do português	● Saber motivar os alunos para a aprendizagem da língua e literatura portuguesa; ● Ser competente na área da avaliação; ● Saber estar aberto à mudança; ● Ter um bom domínio do Português oral e escrito; ● Dominar as competências TIC; ● Saber ser criativo; ● Saber manter-se actualizado. ● Saber envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens. ●