

# O discurso da formação docente: área emergente de investigação do discurso académico em Portugal

Íris Susana Pires Pereira

O Decreto-Lei 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário no âmbito do Processo de Bolonha, instituiu alterações muito significativas na formação académica dos professores. Uma dessas inovações é a exigência da frequência de um mestrado profissionalizante para a obtenção da habilitação profissional para a docência; outra é a referente à instituição de novas práticas discursivas no âmbito dessa formação académica especializada.

Com efeito, o decreto estabelece que a iniciação à prática profissional se faz no âmbito da Unidade Curricular de 'Prática de ensino supervisionada' (estágio),

dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (p. 1321).

Determina também que essa iniciação à prática é necessariamente objeto de relatório final a ser defendido em provas públicas. Deste modo, para além de valorizar a aprendizagem profissional que se constrói através da experiência, a atual formação docente implica o professor em formação em práticas discursivas situadas nessa experiência, designadamente a construção e defesa do *relatório de estágio*. Neste contexto, este texto configura-se como género textual de aprendizagem profissional, o que ganha sentido à luz de quadros

teóricos em que se atribui às práticas discursivas em geral, e aos géneros textuais em particular, um papel instrumental na construção das aprendizagens (também) dos professores (Vygotsky, 1986; Bakhtin, 1986; Bazerman, 2009, 2013; Pereira, 2014).

Igualmente significativo é o facto de o mesmo texto legal determinar que “o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência” (...) “exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa” (p. 1322). Este requisito, que é inquestionável e que está naturalmente associado ao anterior, esconde, a meu ver, uma enormíssima complexidade que me parece relevante tentar compreender com vista ao melhor entendimento da natureza da linguagem implicada na formação docente. A meu ver, com esta exigência não se está tão-somente a fazer a defesa de que o relatório de estágio obedeça ao ‘Português padrão’ ou mesmo que revele o uso da linguagem própria de outros tipos de relatórios, como por exemplo os científicos. O texto do decreto acaba por dar pistas interessantes sobre a natureza dessa linguagem e que tem uma relação estreita com a atual teoria da formação e aprendizagem profissional de professores.

No texto assume-se a premissa teórica de que *a aprendizagem dos professores se faz com base na experiência refletida e crítica sustentada pela investigação educacional* (Russell, 2018). O reconhecimento do papel da análise reflexiva e crítica da experiência prática na aprendizagem docente identifica-se, por exemplo, na determinação de que

[a]s actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional (...) [s]ão concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. (p. 1324, itálico meu).

No decreto assume-se, pois, que o desenvolvimento desta análise reflexiva e crítica da prática profissional é instrumento de fundamental de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (presente e futuro) dos professores, necessário para que o seu desempenho

seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (p. 1321, *itálico meu*).

No mesmo texto, assume-se ainda que o desenvolvimento de uma tal postura se fundamenta na investigação educacional levada a cabo pelos professores em formação, fazendo pontes entre a prática experienciada e o conhecimento científico relevante:

[A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam] capacitar os futuros docentes para a *adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica* de investigação educacional relevante. (p. 1324, *itálico meu*)

Na minha opinião, a realização de uma postura analítica da prática profissional que se baseie na investigação teoricamente fundamentada da própria prática para promover aprendizagem profissional implica o domínio da linguagem especializada com que se constrói essa postura reflexiva, isto é, *do registo profissional especializado da atividade profissional docente*. Este é o entendimento que faço da exigência do domínio do Português oral e escrito que é atualmente feita aos professores em formação. É minha convicção que este registo e os géneros textuais que o instanciam constituem um conjunto de novas práticas discursivas especializadas no âmbito da formação académica de professores em Portugal.

A minha perceção referente à especialização do discurso da formação docente começou a desenhar-se quando, sendo docente do Instituto da Educação da Universidade do Minho, iniciei a minha experiência como supervisora de estágio e orientadora de elaboração de relatórios de estágio. Nessa altura, deparei-me com a necessidade precisamente de compreender a complexidade do processo em que estava envolvida, o que me levou a iniciar uma investigação incidente da

minha própria experiência (Pereira, 2014). À medida que a teoria foi iluminando a minha ação supervisora, a observação dos alunos estagiários, que, na verdade, desempenham o papel principal em todo este processo, acabou por se transformar numa inesperada fonte de dados únicos indiciadores das características, áreas críticas e potencialidades das práticas discursivas implicadas no seu processo de aprendizagem profissional. Esses dados têm vindo a apontar, justamente, para a especificidade e singularidade do discurso da formação docente.

Um caso particularmente revelador a este respeito aconteceu no ano de 2013. Nesse ano, orientei uma aluna cujo relatório de estágio considerei exemplar do desenvolvimento de uma atitude reflexiva sustentada na implementação de um projeto de investigação educacional. Com a colaboração da professora Flávia Vieira (Pereira & Vieira, 2017), levei a efeito um estudo de caso intrínseco (Stake, 2000) deste relatório com a intenção de identificar e caracterizar as principais dimensões de aprendizagem profissional construídas pela professora no âmbito do seu processo de investigação educacional, aí representadas. As limitações de espaço deste texto não permitem a exposição detalhada do estudo, mas é suficiente referir que, através da análise de conteúdo do texto, identificámos indutivamente 3 grandes âmbitos de aprendizagem:

1. Conceção do projeto de Investigação-Ação (I/A), que foi a estratégia investigativa adotada pela professora, subdividida em Desenho e conceptualização do projeto e Conhecimento investigativo.
2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica.
3. Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.

A análise do relatório permitiu-nos especificar aprendizagens em cada um destes âmbitos de aprendizagem, de que dou um exemplo no Quadro 1, referente à terceira dimensão acima identificada:

<b>3. Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.</b>	
<b>Dimensões de aprendizagem profissional</b>	Teorização da ação a partir de informação recolhida, com eventuais implicações futuras (introdução, desenvolvimento e balanço do projeto de I/A)
	Reconhecimento do papel do projeto na compreensão de processos de desenvolvimento da autonomia dos alunos e na construção da identidade profissional da professora
	Reconhecimento do impacto do projeto na ação futura e do papel da escrita do relatório na reconceptualização das conclusões, limitações e recomendações da experiência
	Reconhecimento de limitações no processo pedagógico-investigativo
	Projeção de ações futuras com base na experiência realizada
	Valorização do estágio como percurso acompanhado e co-construído (supervisoras, orientadoras cooperantes, colega de estágio, crianças, amigas, pais, irmãos)

**Quadro 1 – Dimensões específicas de aprendizagem no âmbito da Teorização e avaliação da intervenção e do projeto de I/A.**

Todas as dimensões específicas de aprendizagem foram suportadas por inúmeros segmentos identificados ao longo do relatório. A seguir transcrevo o exemplo de um segmento que categorizámos como evidência da “Teorização da ação a partir de informação recolhida, com eventuais implicações futuras (fase de desenvolvimento do projeto de I/A)”. O projeto da estagiária incidiu no desenvolvimento de estratégias de leitura com crianças do 2.º ano de escolaridade, e, nesta passagem, a estagiária analisa dados recolhidos através de registo áudio e referentes à implementação de estratégias metacognitivas na promoção da aprendizagem do significado de palavras desconhecidas. A análise que a estagiária faz é a base da teorização da sua prática, instanciando assim *a construção da aprendizagem profissional com base na investigação* de uma forma particularmente clara:

O diálogo [transcrição de sequência interativa da aula] elucidada a consciência do grupo face às dificuldades sentidas durante a realização da tarefa; de qualquer forma, também revela alguma apropriação do significado das palavras aprendidas e, talvez

mais importante que isso, permite verificar que o grupo conseguiu pensar sobre as estratégias utilizadas para a aprendizagem do vocabulário. Neste sentido, considero que ter a oportunidade de conseguir expor as suas descobertas e a “possibilidade de falar sobre palavras encoraja o seu uso, desenvolve a compreensão não só das próprias palavras, mas também do conteúdo do texto e promove o confronto de perspectivas” (Yopp & Yopp, 2008, pp. 157-170). (...) A componente específica do desenvolvimento de estratégias metacognitivas nesta tarefa foi incontornável. Considero que foi essencial pedir que as crianças pensassem e falassem sobre a forma como aprenderam as novas palavras, isto para que durante o processo não se perdesse o sentido das estratégias de procura de significado da palavra. Dito de outro modo, proporcionei um momento de reflexão capaz de desencadear a consciência sobre aquilo que foi feito neste contexto de aprendizagem do vocabulário, exercendo uma autorregulação da sua aprendizagem e das estratégias coadunadas nesse processo. Assim, este exercício também sedimentou a importância de conduzir os alunos para uma maior autonomia em situações futuras, em que desconheçam vocabulário nos textos futuros com que contactem. (Segmento 43. *Relatório*, pp. 77-78) (Pereira & Vieira, 2017, 152-153, versão em português original)

Ao analisar o seu conteúdo à luz da teoria da formação e aprendizagem profissional de professores (cf. referências em Pereira & Vieira, 2017), este estudo não incidiu sobre o discurso especializado, que intuitivamente me pareceu também exemplar, com que a estagiária construiu e representou as suas aprendizagens. Na verdade, ao mesmo tempo que se iam definindo as conclusões do estudo, diversas outras questões se foram desenhando na minha mente, claramente relacionadas com a singularidade da linguagem materializada neste relatório e marcadas pelo meu interesse na linguística sistémico-funcional (Halliday, 1994/2004) como instrumento teórico na realização de investigação que lhes dê resposta:

- (i) De que modo as três dimensões de aprendizagem identificadas são realizadas ao longo das diferentes fases (Martin & Rose, 2005) do género textual?

- (ii) Que papel desempenham as três dimensões de aprendizagem identificadas no estudo na definição da variável ‘campo’ do registo reflexivo do professor em formação? Que recursos da variável ideacional da linguagem são fundamentais na sua representação?
- (iii) Que papel desempenha a componente avaliativa da voz, em particular a constituída pela apreciação (Martin & White, 2005) da experiência de investigação educacional, na constituição do registo reflexivo do professor? Através de que recursos da variável interpessoal da linguagem se constrói a representação desses significados?
- (iv) Que papel desempenha a multimodalidade na construção da variável situacional modo do registo reflexivo do professor, claramente dominado pela utilização do modo escrito da linguagem verbal?

Defendo neste texto a ideia que o *discurso da formação docente* instituído no atual contexto académico da formação de professores configura uma área emergente de investigação do discurso académico em Portugal. Considero que essas práticas, que implicam outros géneros aparentemente construídos no mesmo registo especializado, tais como o portefólio, a reflexão semanal e o diário reflexivo, abrem um espaço de investigação verdadeiramente estimulante e potencialmente muito relevante na identificação das características linguísticas que materializam a especialização deste discurso e, nessa medida, no seu reconhecimento, aprendizagem e utilização pelos (futuros) professores.

## Notas

1. Esta afirmação é particularmente verdadeira no panorama internacional. Na área em que trabalho, por exemplo (discurso da didática da ciência) a investigação remonta, pelo menos, à década de 60 do século passado, atravessa múltiplos quadros teóricos e conta com uma extensa lista de obras de referência e de intervenções em sala de aula.
2. Confira-se, a título de exemplo, o colóquio “Working CLIL”, que teve lugar em março de 2018, na Universidade do Porto (<https://ce-taps.wixsite.com/workingclil>) ou o Programa “Escolas Bilingues” criado a partir de 2016/2017 no âmbito de uma parceria entre o Ministério da Educação e o British Council Portugal.

## Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (Translated by Vern W. McGee). Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive Development: Beyond Writing to Learn. In C. Bazerman (Ed.), *Genre in a changing world* (pp. 279- 294). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C., Simon, K., Ewing, P., & Pieng P. (2013). Domain-specific cognitive development through writing tasks in a teacher education program. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 530-551.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. G. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, Maria. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, R. (1999). Leitura e escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro, & M. Sousa. *Entre linhas paralelas, estudos sobre português nas escolas* (39-54). Braga: Angelus Novus Editora.

- COM (2018). Commission staff working document, accompanying the document “Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages”. Disponível em [www.parlament.gv.at](http://www.parlament.gv.at)
- Costa, A. M. (2007). *A Importância da língua portuguesa na aprendizagem da Matemática* (Tese de doutoramento). Braga: UM / Instituto de Estudos da Criança.
- Despacho Normativo n.º 30/2007. In: Diário da República, 2.ª série, N.º 154, 10 de Agosto de 2007.
- Despacho Normativo n.º 7/2006. In: Diário da República, 1.ª série-B, N.º 26, 6 de Fevereiro de 2006.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Belgu: Eurydice European Unit*. Disponível em <http://www.eurydice.org>
- Halliday, M. A. K. (1994[2004]). *An introduction to Functional Grammar*. (3.ª Edição revista por C. M. I. M. Matthiessen). London: Edward Arnold.
- Joanico, E. S. B. (2017). *A importância do Português na compreensão e aprendizagem da Matemática*. Relatório para obtenção do grau de Mestre. Santarém: ESES-IPS.
- Marques, R. M. A. (2008). *Matemática e Língua Portuguesa: Laços para o sucesso?* (Tese de mestrado). Lisboa: FLUL.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. J. (2010). *European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Menezes, L. (1996). A comunicação na aula de Matemática. *Millenium*, 3, 20-28.

- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I., & Menezes, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Orgs.), *Actas do ProfMat 2001* (pp. 203- 210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Ministério da Educação (2017). Resultados Nacionais das provas de aferição – Acompanhamento do desenvolvimento do currículo a partir dos dados da avaliação externa com objetivo de diagnóstico. Disponível em <http://www.comregras.com/resultados-nacionais-das-provas-afericao-2017/>
- Oliveira, F. F. (2014). A língua portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB. Relatório para obtenção do grau de Mestre. Aveiro: UA / Departamento de Educação.
- Pereira, A. (1991). *Comunicação e ensino das ciências: Contributo para o estudo da pergunta no discurso da aula de ciências do ensino básico* (Tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pereira, Í. S. P. (2014). Writing and the situated construction of teacher's cognition: Portfolios as complex performative spaces. *Language and Education*, 28(6), 521-538.
- Pereira, Í. S. P., & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp. 136-161). Poland: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Público. *Livro de estilo*. Disponível em [http://static.publico.pt/nos/livro\\_estilo/11-factos-o.html](http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/11-factos-o.html) (Consultado a 14.03.2019)
- Reis, C. (2007). *Recomendações – Conferencia Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/recomendacoesiep.pdf>