

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva³⁶

Resumo

Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados de uma investigação realizada entre 2008 e 2010, com professores do 1º CEB da zona norte de Portugal. A investigação realizada teve como principal objetivo perceber o impacto da publicação de dois normativos na (re)construção da identidade, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

Da publicação desses dois normativos, nomeadamente o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), emergiram um conjunto de reações que quisemos compreender de modo mais aprofundado.

Sabemos que o Séc. XXI inicia com um conjunto de políticas educativas europeias, sustentadas numa sociedade e economia baseadas no conhecimento. Estas políticas visam promover, entre outras finalidades, a aprendizagem ao longo da vida como contributo de promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico e do progresso.

Assim, todas as atividades de aprendizagem intencionais, desenvolvidas ao longo da vida com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar os conhecimentos e as competências profissionais, lideram os planos estratégicos da governação a nível europeu com a expectativa de se atingir elevados padrões de ensino que promovam a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

Deste modo, conhecer os contextos e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos professores e o seu impacto no trabalho docente foi um dos objetivos específicos da investigação realizada, considerando que podem ter influência na qualidade da prática pedagógica. Deste modo, formulamos as seguintes questões:

Em que contextos aprendem os professores? Quais as estratégias de aprendizagem selecionadas por eles? Que impacto terão as mesmas na qualidade do trabalho docente?

Neste âmbito, o estudo longitudinal que realizamos ao longo de três anos (2008-2010), bem como a natureza qualitativa e quantitativa do mesmo, permitiu-nos evidenciar as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas em dois períodos distintos e em três grupos de discussão formados para o efeito. Para além das perceções evidenciadas nos textos narrativos dos professores e nas entrevistas de grupo, apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário distribuído a 396 professores do mesmo ciclo e da análise estatística efetuada com os testes Qui-quadrado e Teste t.

As vozes dos professores participantes neste estudo manifestam resultados que revelam inexistência ou desadequação dos contextos existentes e desmotivação pela aprendizagem, por parte dos professores,

³⁶ Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho

face às condições que experienciam atualmente a nível profissional, independentemente das estratégias selecionadas, com efeitos negativos na qualidade do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente, contextos de trabalho, estratégias de aprendizagem.

Introdução

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural, tempos estes em que a educação e a aprendizagem assumem um papel social e profissional de primeira importância. Importa, por isso, dispensar-lhe uma atenção redobrada. Não bastará dizermos que evoluímos para a *sociedade do conhecimento*, que os sistemas educativos e as escolas devem melhorar o seu desempenho, temos sim de intervir, criar e sustentar condições, estratégias e oportunidades de aprendizagem nos diferentes contextos profissionais para que os resultados surtam.

Neste sentido, são múltiplos os relatórios mundiais produzidos pela UNESCO (2000, 2005, entre outros) que nos oferecem um leque de pontos de vista sobre as diferentes questões e perspetivas inerentes à problemática que envolve a educação atual, sublinhando a necessidade de investir na qualidade dos professores e das instituições.

Durante as últimas décadas, os principais desafios educativos projetados pela Europa assentavam em cinco eixos principais: i) a configuração de uma sociedade de aprendizagem; ii) a procura da qualidade educativa; iii) a preocupação com a igualdade; iv) o valor da cultura das escolas e v) a redescoberta da importância da aprendizagem na sala de aula (Marchesi e Martín, 2003).

Assim, na visão da Europa, o termo qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a necessidade de reformular (mudar) os currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a elevada preocupação com as tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (*idem*). De um modo geral, estas iniciativas arquitetam, essencialmente, a autonomia das escolas no sentido de lhes exigir mais responsabilidade e adaptação ao contexto social, unificando, contudo, as suas preocupações na(s) função(ões) dos professores, principalmente no que concerne à sua formação e preparação inicial e contínua, assim como a configuração de sistemas válidos de desenvolvimento profissional.

Segundo Papadopoulos (2005), a educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, se pretendemos que o aprendizado para a vida seja sustentável, sendo do conhecimento geral que ambas estimulam o nascimento de um saber sólido em todos os jovens, alimentando-lhes o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos, essenciais para o progresso de si mesmos e da sociedade.

Assim, o investimento na qualidade das escolas e dos professores é considerado a base e o motor de desenvolvimento, criando, desta forma, novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

Nesta perspetiva, as condições de trabalho, os contextos e as oportunidades têm uma importância capital no desenvolvimento profissional, limitando ou promovendo o acesso à aprendizagem do professor na escola e, por isso, devem ser atendidos por parte dos seus responsáveis, quando intentam a mudança educativa.

Trabalho docente e qualidade do ensino

Se nos centrarmos nos recentes discursos políticos do campo educacional, tanto no âmbito internacional como nacional, apercebemo-nos que o princípio da procura da qualidade educativa assume um lugar central e preponderante na resposta a um ensino de 'excelência'.

O recurso à expressão 'qualidade' em educação tem suscitado um debate nem sempre consensual. Segundo Leite (2003), esta situação acontece, por um lado, do facto de se tratar de um conceito ambíguo e com inúmeras interpretações. E, por outro lado, resulta do facto de se associar à expressão 'qualidade' movimentos como o das 'escolas eficazes' e ideias provenientes da organização do trabalho e dos controlos de qualidade.

Este princípio constitui-se como o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam, isto é, relaciona-se com a necessidade de proporcionar a todos os jovens uma educação mais completa e adaptada às demandas sociais. Em torno deste objetivo emergem debates acerca das principais preocupações inerentes aos sistemas educativos: a autonomia das escolas; as mudanças no currículo; a avaliação do processo de ensino; a preocupação com a função dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (Marchesi e Martín, 2003).

Ainda neste sentido, Darling-Hammond (2010), preocupada com um ensino eficaz, distingue dois contextos em que o termo qualidade é utilizado com maior frequência: a qualidade do ensino e a qualidade dos professores, conceitos muitas vezes confundidos pela sua aproximação, mas que, de facto, são distintos.

Nesta perspetiva, para a autora, a qualidade do ensino "está associada a um ensino sólido, que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto" (*idem*: 201).

Entretanto, o relatório da OCDE (1992: 208), coordenado por especialistas da Educação, refere que o termo qualidade "comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas", estando na sua origem três razões pertinentes: as reações a um período de crescimento, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações económicas e sociais.

Assim, na necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, o governo português, em 2007, decidiu reformular o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e impor um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), sustentados, fundamentalmente, na qualidade do desempenho do professor acordado no mérito docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Passando a ser, assim, a avaliação da qualidade o discurso dominante "que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos" (Pacheco, 2000: 13).

Assim, ao longo dos últimos cinco anos tem sido publicada sucessiva legislação na tentativa de retificar algumas das contestações manifestadas pelos professores (e seus representantes legais, nomeadamente os sindicatos), revelando uma instabilidade muito grande que transpôs as 'paredes' ministeriais e sindicais e se instalou nos contextos educativos das escolas, agravando, ainda mais, a sua situação já debilitada.

Porém, é neste ambiente de vaivém, de legislação promulgada, 'negociada', revogada, revista e reeditada (que tem acompanhado diversos governos e ministros da educação em Portugal, desde 2007 a 2012) que se pretende enraizar um ensino de qualidade nas nossas escolas, exigindo que o professor se qualifique e motive profissionalmente.

A aprendizagem docente e suas implicações

Nos últimos anos, o desenvolvimento individual e social foram reconhecidos como claramente interdependentes, pelo facto de o indivíduo se encontrar firmemente enraizado na sociedade, constituindo, naturalmente, um local de aprendizagem constante.

No contexto educacional, esta interdependência é visível: os professores aprendem no local de trabalho em situações diversas (formais e informais) com os colegas e os alunos, com o fim de reforçar e potenciar os seus recursos pessoais e profissionais para um melhor ensino.

Woods (1990) defende que ensinar bem implica aprender mais. Este pensamento supõe, necessariamente compreender os pressupostos psicológicos adjacentes ao processo de aprendizagem para, posteriormente, percebermos do que falamos quando se defende a mudança da/na escola sustentada na aprendizagem permanente do professor ao longo da vida.

De um modo geral, pode ser pacífico afirmar que “genericamente aprender envolve o contacto, intencional ou não, com um dado tipo de conhecimento que é retido na memória do indivíduo que lhe originará uma transformação” (Sá, 2009: 19) ou, “uma alteração dos processos ou estruturas cognitivas”, como sublinha Gonçalves (1990: 76). Este conceito de aprendizagem resulta das principais teorias exploradas pela Psicologia: a teoria behaviorista, incluindo os contributos da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1987); a teoria cognitivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento da informação e a teoria humanista (Sá, 2009).

Segundo Pinto (1996), estas teorias da aprendizagem tratam dos modos de relacionamento interativo entre os sujeitos e o contexto, de maneira a poder compreender como se processa a aprendizagem e o que acontece ao indivíduo quando aprende sozinho ou com outros indivíduos no mesmo contexto ou em contextos diferentes.

A teoria da aprendizagem social abordada pelo psicólogo Bandura (1987) salienta que grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de exemplos sociais e das suas respetivas consequências.

Desejando encontrar um constructo teórico capaz de explicar os processos de aprendizagem e transformação, o Bandura formulou a hoje popular teoria da auto-eficácia, segundo a qual são as apreciações que as pessoas fazem acerca da sua eficácia individual que elegem os melhores preditores do seu desenvolvimento e persistência em diferentes funções (*idem*).

Deste modo, as aprendizagens dos sujeitos, quer elas se apurem por experiência, quer se apurem por observação, produzem impacto através da transformação cognitiva das percepções dos indivíduos sobre a sua eficácia pessoal e são estas que nomeiam os mediadores capazes de predizer os desempenhos futuros do sujeito (Bandura, 1987).

Este processo de transformação cognitiva, na opinião de Smylie (1995: 95), de uma forma geral não ocorre espontaneamente, ele é “influenciado por uma série de fatores diferentes, incluindo a intensidade de discordância cognitiva, o contexto social e oportunidades para reconsideração ‘segura’ e experimentação com novas práticas”.

Estas afirmações refletem uma visão construtivista da aprendizagem e sugerem várias propostas acerca da educação de adultos no local de trabalho (Silva, 2003, 2007; Flores *et al.*, 2009), assumindo que os adultos podem aprender em diferentes circunstâncias e contextos (Dean, 1991) a partir de atividades formais ou informais (Smylie, 1995; Silva, 2007), planeadas de forma natural e consciente (Day, 2001) e experienciadas em grupo ou individualmente (Herdeiro, 2010).

Morais e Medeiros (2007: 41) reforçam as consequências do fenómeno em discussão - a auto-eficácia - afirmando que se torna possível “inferir que os professores com um sentido elevado de auto-eficácia, naturalmente abertos a novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos alunos”, são mais eficientes no seu trabalho.

Por sua vez, a teoria humanista destaca o objetivo da autorrealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem (García, 1999), ou seja, “identifica o carácter único da experiência pessoal, centrando a aprendizagem no aprendente, na ajuda positiva, na autoaprendizagem, na autorrealização e no desenvolvimento pessoal” (Silva, 2003: 55).

Desta forma, aprender constitui um desafio permanente ao longo da vida para qualquer sujeito, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do (seu) contexto profissional.

Assim, a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo de mudança e desenvolvimento, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Hargreaves e Fullan (1992: 1-2), partindo do pressuposto que ‘oportunidades para aprender’ implicam ‘oportunidades para ensinar’ nas salas de aula – pensamento explorado por Woods (1990) na nota introdutória da sua obra *Teacher Skills and Strategies* – afirmam que “ter oportunidades suficientes para ensinar pode implicar encontrar oportunidades para aprender e adquirir conhecimentos (...), pode implicar ter oportunidades para desenvolver as qualidades pessoais (...) e implicar a criação de um ambiente de trabalho solidário (...)”.

Na convicção de Woods (1990: 1), a abundância de oportunidades de aprendizagem sugere aos professores maior “à vontade para abordar os problemas mais puros do ensino, como promover a aprendizagem do aluno de competências e conhecimentos relevantes e de valor”.

Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de estimular os contextos educativos em diferentes vertentes, o que a nossa investigação também evidencia, como veremos.

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento; iii) conhecer as suas perceções de progressão na carreira; iv) perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional.

Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspetivas que Bertaux (1997) salienta como particularmente significativas; são elas: ‘como forma de saber’ e ‘como forma de comunicação’. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos referidos documentos legislativos (2008 e 2010). Foi também utilizada a técnica do focus group (após a aplicação do questionário) e a pesquisa documental.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do predomínio de um corpo docente feminino. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre

e 8,8% ainda mantém a habilitação acadêmica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o tempo de serviço: inferior e igual a 10 anos na carreira docente encontra-se 37,8 % dos respondentes; muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %).

Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar o caráter longitudinal que esta investigação assume.

Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

Contextos e estratégias de aprendizagem na escola: as vozes dos professores

As condições de aprendizagem dos professores nas escolas

Num processo de mudança educativa, segundo Ozga (2000: 33), os professores constituem um problema de gestão para os Governos, devido à possível tensão entre “a intenção ou o objetivo dominantes e o modo como as coisas resultam no terreno, nas escolas”. Sendo assim, os Governos empenham-se na gestão da profissão docente e, nesse processo, conforme afirma o autor, os professores são geridos, quer “pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento em certas alturas”, quer através “da regulação direta, pela especificação do currículo, da estrutura da carreira e da formação profissional” (*idem*: 34).

Neste sentido, o Quadro 1 sintetiza as condições que os professores encontram presentemente nas suas escolas/agrupamentos decorrentes, tanto do contexto político, como do contexto social, as quais, nas vozes dos informadores-chave que participaram no nosso estudo, consistem em fatores impeditivos da aprendizagem docente.

Quadro 1 - As condições de aprendizagem dos professores na escola

	Condições de aprendizagem	As vozes dos professores
Contexto Político	Condições de trabalho (na escola)	
	Excesso de alunos por turma	<i>“(...) reduzir o número de alunos por turma (...) e mais professores de apoio (...)”.</i> (Sónia, narrativa oral/2010)
	Falta de apoio/acompanhamento pedagógico	<i>“(...) agora, com a avaliação, era a altura que ainda precisava de mais ajuda, e, e não há, e não surge (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)
	Ausência de espaços e momentos para trabalhar em conjunto	<i>“(...) não consigo disponibilidade de tempo, que eu acho que deveria ter, para a prática que é fundamental (...)”.</i> (Elsa, narrativa oral/2010)
Contexto Social	Falta de tempo	
	Condições relacionais (na escola)	<i>“(...) tomando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando-se uns dos outros (...)”.</i> (Catarina, narrativa escrita/2008)
	Dificuldades na relação com os pares, com os alunos e com os encarregados de educação.	<i>“(...) nascem as primeiras hostilidades entre os professores. (Elsa, narrativa escrita/2008)</i> <i>“(...) os alunos não têm regras, não têm responsabilidade, não têm hábitos de trabalho (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)

Assim, do contexto político, os professores participantes salientam a preocupação no que concerne às condições de trabalho na escola, essencialmente na aplicabilidade de medidas curriculares desadequadas aos contextos educativos atuais. Disto são exemplo, os critérios relacionados com a organização de turmas (turmas com elevado número de alunos, com diferentes anos de escolaridade, com progressão automática no primeiro ano e a obrigatoriedade de o aluno acompanhar o grupo até ao final de ciclo); a falta de apoio pedagógico para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no horário escolar do professor titular de turma e, para agravar a situação, a falta de tempo e de momentos para trabalhar em equipa, tal como pensam os professores:

“(...) e então no primeiro ano, para não ferir suscetibilidades de alunos e ‘essas tretas todas’, o menino não pode reprovar, depois vai para o segundo ano fazer o primeiro ano e depois se não consegue, porque está desenquadrado em termos de trabalho nas aprendizagens dadas, o professor tem de se desdobrar para fazer segundo e primeiro ano (...)” (Salvador, GD1).

Também no contexto social, as políticas educativas interferem nas relações pessoais e profissionais dos professores, com destaque na relação direta com os pares.

Os professores participantes constataam que os documentos legislativos, especialmente o normativo que regula a avaliação de desempenho docente impulsiona os primeiros conflitos entre os professores,

sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados em silêncio para evitar mais problemas.

As respostas dos professores do 1º CEB ao questionário, relativamente à importância das condições proporcionadas pelos locais de trabalho para a aprendizagem profissional (Quadro 2), corroboram as vozes narrativas dos informadores-chave. Assim, 98,4% dos professores percebe que as escolas e/ou agrupamentos não facilitam momentos e espaços de reflexão conjunta para debater assuntos relativos aos alunos; 65,5% dos docentes considera que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos, impondo a instabilidade e a desordem profissional no seio educativo. Por último, 96,8% confirma que não tem tempo para planificar as aulas como gostaria, devido ao excesso de tempo gasto em reuniões para discutir assuntos do campo burocrático.

Quadro 2 - Condições de aprendizagem docente na escola

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***
Tenho mais tempo para planificar as aulas	3,2	96,8	218,0***

Nota: *** p <0,00

Com efeito, os professores revelam uma certa hesitação e até insegurança no caminho a seguir. Não sabem se devem seguir um caminho individualista, pela inexistência de indícios de objetivos comuns, ou se um caminho mais partilhado, mas que implica ir à procura dos outros para aprender com eles “(...) *chamei-a à minha sala (...)*” (Gabriela, narrativa oral/2010), arriscando-se a ser mal interpretado pelos pares “(...) *não podes partilhar com pessoas que te vão olhar assim de lado e achar que tu te sentes melhor que elas (...)*” (Sónia, narrativa oral/2010).

Desta forma, os ambientes educativos têm uma forte influência na aprendizagem e na identidade profissional dos professores (Veiga Simão, *et al.*, 2005; Morais e Medeiros, 2007; Flores, *et al.*, 2009, Herdeiro, 2010) pois, como argumenta Smylie (1995: 99), um ambiente “caracterizado pelo poder igualitário e relações de autoridade aumenta a probabilidade de que os indivíduos se sintam e sejam livres para se envolver na prática reflexiva e na aprendizagem experimental”.

Nesta perspetiva contextual, os professores entendem que “(...) *não será a avaliação que irá criar todas estas condições para que o ensino público se torne num ensino de efetiva qualidade (...)*” (Patrícia, narrativa escrita/2008), mas sim “(...) *criar espaços de aprendizagem profissional (...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008) na escola, sustentados nas aprendizagens formais e informais oriundas de diferentes fontes (Silva, 2007, 2008).

Deste modo, e atendendo ao referido, os professores que participaram na nossa investigação evidenciam dificuldades de aprender no local de trabalho devido às políticas educativas direcionadas para os contextos

escolares que vieram criar um mau ambiente nas escolas, dominando a insegurança, a desconfiança e a inexistência de reconhecimento profissional. Mediante tal situação, os professores vão desistindo de uma relação amistosa e saudável, indispensável à prática de ensino como uma comunidade aprendente, conforme ilustram as suas autoras:

“Tenho saudades de entrar numa escola, dizer bom dia com um sorriso aberto e ser recompensada com outro e, de seguida, entrar na sala de aula cheia de esperanças na minha arte de ensinar, na minha postura de profissional bem aceite por todos” (Amélia, narrativa escrita/08);

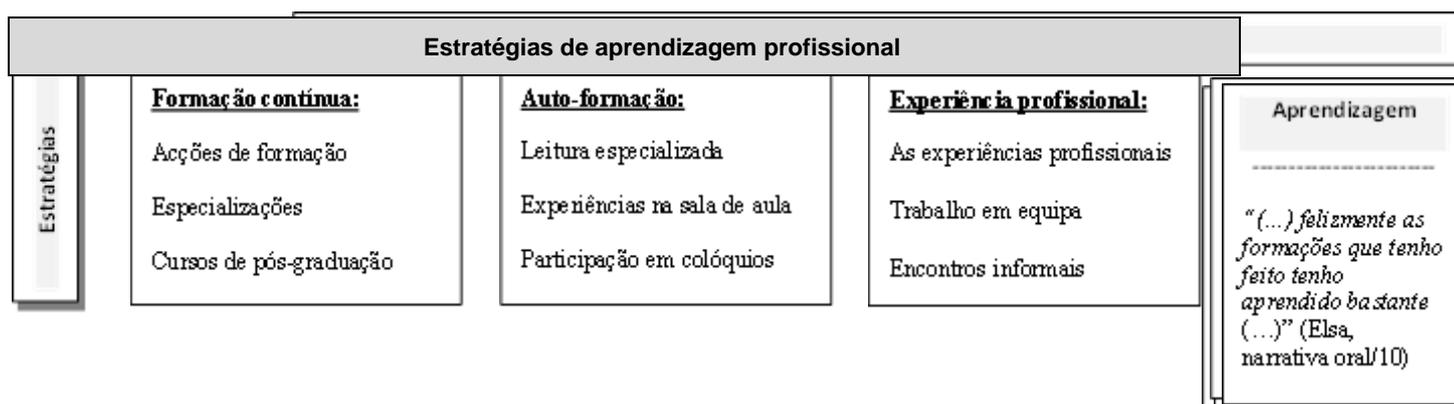
“(...) veio trazer uma profunda transformação na vida das escolas, criando grande instabilidade, insegurança, descontentamento, frustração e desmotivação na classe docente” (Catarina, narrativa escrita/08).

Para além disso, “os corações dos professores – as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções - são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004: 185). Por isso, os professores sentem-se, emocionalmente, abandonados e pressionados na profissão pelas entidades governamentais e pela sociedade em geral, emergindo um desconforto emocional com consequências no investimento profissional e na desistência antecipada da profissão.

As estratégias de aprendizagem valorizadas pelos professores

Apesar da atual crise motivacional na escola, com influências no compromisso e no empenho, os professores tentam superar as exigências e procuram novas orientações e agendas de carreira, valorizando um conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional, como verificamos na Figura 1.

Figura 1 – As estratégias de aprendizagem profissional valorizadas pelos professores



Desta figura inferimos que o conjunto das estratégias selecionadas pelos professores é desenvolvido, essencialmente, em contexto de trabalho, certificando as tendências atuais da formação contínua – a preocupação de a centrar na escola e nos professores – de forma que a mesma seja assumida como “um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2009: 263).

Nesta perspetiva, Flores et al., (2009: 136) afirmam que os professores frequentam as ações de formação com o propósito de se desenvolverem social e intelectualmente, mas também com “o objetivo de adquirirem competências que os possam ajudar a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma

àquilo em que cada um se torna”, aspetos evidenciados também pelas professoras Carolina e Catarina:“(...) fiz formação sim, com grande proveito a meu ver, na área de Ciências e no ano a seguir em Matemática também, que foi bastante proveitosa (...)” (Carolina, narrativa oral/2010); e “(...) porque tinha um aluno que tinha características autistas (...) e eu tinha que lidar com ele diariamente e senti necessidade de fazer uma formação específica nessa área e ajudou-me bastante” (Catarina, narrativa oral/2010).

Lieberman (1996) sugere que os professores devem diversificar os contextos de desenvolvimento profissional e não se restringirem única e exclusivamente às ações de formação que frequentam, independentemente do contexto.

Assim, os docentes, sustentados na vontade natural de aprender para ensinar ainda melhor, socorrem-se da sua experiência profissional adquirida ao longo da carreira, individualmente ou em grupo, para produzir novos conhecimentos “(...) mas isso não será um reflexo de uma aprendizagem que tu própria fizeste ao longo desse tempo? Certamente, foi fruto de uma auto aprendizagem que foste fazendo (...)” (Carlos, GD3).

Neste sentido, os professores valorizam a dinâmica das práticas reflexivas em grupo na escola, considerando que elas proporcionam “novas possibilidades para a ação e conduzindo a melhoramentos naquilo que se faz” (Herdeiro, 2010: 106) com a ajuda dos pares, com mais formação e experiência profissional num ambiente mais ou menos informal: “(...) penso que influenciará muito mais a experiência que eu vou tendo e as vivências que tiver dentro do agrupamento com outros colegas, que deverão ser responsáveis por me ajudar em conseguir ser melhor (...)” (Mário, GD1). Assim, podemos sublinhar que “a valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009: 335).

Outra estratégia selecionada pelos professores é a autoformação. Ou seja, a aprendizagem autónoma, defendida por Sparks e Loucks-Horsley (1990) como uma estratégia de desenvolvimento, sustentada, essencialmente, em leituras especializadas, experimentação de novas práticas na sala de aula em colaboração com os pares, ocorrendo sem a existência de um programa de desenvolvimento profissional-formal. Partindo do pressuposto de que o adulto aprende de forma mais eficaz quando tudo é composto em função das suas necessidades e vontades, os autores afirmam que, quando o professor toma a iniciativa de aprender sozinho, determinando as suas próprias metas e selecionando as atividades que pensa resultar na consecução desses objetivos está, seguramente, a aprender (*idem*).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a revisão de investigação mostra que os programas que atendem aos pressupostos que subjazem a aprendizagem dos adultos, individualmente – as necessidades de aprendizagem variam de um indivíduo para o outro, que os adultos se tornam cada vez mais autodirigidos e a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas do dia a dia tanto pessoais como profissionais – têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos do que os que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes.

Desta forma, a formação em contexto faz todo o sentido porque corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores educativos, sendo reclamados a todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e ‘créditos’ correspondentes (Ferreira, 2009).

Conclusão

Na atualidade, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume especial acuidade, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspetiva, o professor é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Neste sentido, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e proporcionar, cabendo ao professor decidir os projectos que pretende desenvolver e o modo de os executar. A questão não é de proporcionar saberes formalizados, mas antes criar condições e oportunidades de aprendizagem profissional que permitam a troca de experiências pedagógicas, com o propósito de enriquecer o trabalho docente.

Promover a aprendizagem no local de trabalho é, como vimos, valorizado pelos professores que participaram na investigação que realizámos, e é também reforçado por Smylie (1995), ao salientar as oportunidades dos indivíduos para trabalhar e aprender com os outros numa base contínua, acreditando que a aprendizagem pode ser melhorada através da partilha com os outros, particularmente com aqueles que possuem conhecimentos e experiências diferentes.

Num contexto de desmotivação profissional docente, Goodson (2008: 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de ação política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, pois entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários à própria reforma.

Referências bibliográficas

Bandura, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bertaux, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.

Darling-Hammond, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores,.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dean, Jean (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ferreira, Fernando Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção *et al.*, (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Porto: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, Óscar F. (1990). *Terapia comportamental. Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos*. Lisboa: Edições Jornal de Psicologia.
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher Learning. New policies, New Practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Ozga, Justine (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (Org.) *Política Educativas. O neoliberalismo em Educação* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Pinto, Jorge (1996). *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Sá, Rosanna Maria (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos», (1996-2006)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.

- Silva, Ana Maria (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, Ana Maria (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: ARIADNE Editora.
- Silva, Ana Maria (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0.
- Smylie, Mark A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform, in Thomas R. Guskey & Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices* (pp. 92-109). New York: Teachers College Press.
- Sparks, Dennis & Loucks-Horsley, Susan (1990). Models of staff development, in W. Robert Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.
- Sugrue, Ciaran (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day & J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 67-93). Maidenhead: Birks, Open University Press.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Veiga Simão, Ana Margarida, et al., (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educação e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação* (pp. 173-188), nº 90 Volume 26-Jan/Abr.
- Woods, Peter (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Books from Falmer Press.