

Profissionalidade docente: da prática à praxis

Maria Leonor Borges
mlborges@ualg.pt
Universidade do Algarve
ESEC

Resumo: Face à complexidade das sociedades atuais, da escola e dos novos entendimentos quanto aos objetivos da educação escolar, assiste-se ao reconhecimento de um papel mais autónomo e interveniente no ato educativo por parte do professor, como um profissional que constrói saber sobre e para a sua prática profissional que marca a sua forma de ser e agir enquanto professor. Um saber profissional pessoal, resultado de um processo de desenvolvimento profissional, que integra saberes e experiências diversos, que se refletem na *ação de ensinar*. Apresentam-se, neste artigo, alguns dos resultados de um trabalho de investigação que permitem compreender a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade. Enfatiza-se, em particular, o papel desempenhado pelo saber experiencial na sua construção e reflete-se sobre o seu contributo para o esclarecimento do modo ou modos como os professores constroem e desenvolvem o seu saber e as suas competências profissionais a partir das suas experiências de trabalho.

Palavras-chave: saber docente experiencial, saber docente praxeológico, conhecimento profissional docente.

Introdução

Os novos desafios colocados aos professores alimentam o interesse pelo tema da profissionalização docente e do entendimento do que é, ou deve ser a profissionalidade do professor do século XXI. Nesta perspetiva, ganham particular visibilidade os saberes dos professores, e a necessidade de legitimar o seu saber específico como uma forma de valorizar e dignificar a profissão. Após uma breve apresentação retrospectiva das abordagens sobre o conhecimento profissional dos professores, apresentam-se os resultados de um estudo empírico desenvolvido com o objetivo de compreender a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade, em particular, o papel desempenhado pelo saber experiencial.

1. Profissionalidade e conhecimento profissional do professor

Um dos objetivos fundamentais do movimento de profissionalização da atividade desempenhada pelo professor tem sido o de construir e legitimar um conhecimento profissional. Este interesse levou ao desenvolvimento de muitos trabalhos sob a designação de “pensamento do professor” que desde os anos 80 procuram compreender o mundo complexo, pessoal, idiossincrático e situado dos saberes do professor. Um percurso marcado por abordagens e metodologias diversas, geradoras de controvérsia e de críticas que enriqueceram o debate sobre “conhecimentos e saberes dos professores”.

Numa primeira fase, dominada pelo paradigma da racionalidade técnica, a preocupação era a produção de conhecimento sobre o ensinar que garantisse a formação de profissionais eficazes (Carter, 1990; Tom & Valli, 1990; Mesa, 2001, Monteiro, 2001; Sanches & Jacinto, 2004). Nesta visão ser professor significava aplicar saberes produzidos por outros, os saberes científicos, cabendo-lhe o papel de gestor de comportamentos e de organização dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Numa segunda fase, no final da década de 60, resultado dos questionamentos e críticas à visão positivista, emerge uma nova perspetiva de análise ou paradigma de investigação denominado interpretativo (Tom & Valli, 1990) que vem valorizar a dimensão subjetiva e o papel dos indivíduos enquanto atores na/da realidade social. O professor deixa de ser visto como mero reproduzidor de conhecimento e é-lhe reconhecido um saber próprio para o qual contribui. Rejeita-se a conceção do professor como técnico e adota-se a visão do professor como ator dotado de recursos cognitivos e sociais. O dar “voz aos professores” (Goodson, 1992) vem conceder-lhes um lugar central na produção do conhecimento sobre “aprender a ensinar”/ “aprender a ser professor”, a partir da prática. Assiste-se, assim, a uma inversão na posição e no papel do professor na construção da sua profissionalidade: de um conhecimento sobre ensinar, elaborado por investigadores académicos (teoria) com o objetivo de prescrever a forma eficaz de agir na sala de aula (aplicação da teoria à prática), para o reconhecimento do saber que os docentes possuem sobre a sua atividade (conhecimento prático, pessoal), extraído das suas representações, do descobrir das suas teorias implícitas sobre o ensinar (os alunos, o curriculum, o material, sobre si mesmos) (Carter, 1990; Mesa, 2001, Tardif, 2002). Autores de uma racionalidade prática, os docentes passam a ser entendidos como profissionais reflexivos intervenientes no processo de produção de conhecimento sobre o ensinar e, consequentemente, sobre o seu conhecimento profissional e, eventualmente autores de uma racionalidade crítica.

Independentemente da diversidade de orientações teóricas e metodológicas, os novos estudos centrados no professor e no seu pensamento (teacher thinking) traduziram-se em linhas de investigação

que, pela sua diversidade, permitiram obter um conhecimento científico “mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional de ensinar.” (Mesa, 2001:57) Ao longo da década de 90, esta linha de investigação diversificou-se e aprofundou-se reunindo uma multiplicidade de olhares disciplinares. Para isso, contribuíram as teorizações da perspectiva interacionista-subjetivista nas suas diferentes abordagens: da fenomenologia (com a sua análise das experiências individuais e do conhecimento adquirido através dessas experiências), da etnometodologia (com o seu trabalho sobre a compreensão de como os indivíduos dão sentido ao mundo na sua prática quotidiana), da etnografia (com os estudos sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as representações de professores e alunos nas interações quotidianas) e da ecologia (com os estudos sobre um modelo explicativo do funcionamento da sala de aula).

Ao reconhecer que o tipo de conhecimento necessário ao exercício da função docente decorre de uma racionalidade prática, cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de trabalho, exigindo tempo e prática (Carter, 1990; Tardif, 2002), admite-se que as teorias científicas e as ações racionais apenas constituem uma parte do que fazemos, e que elas existem, coexistem e interpenetram-se com tudo o que resulta da experiência pessoal e profissional (saberes práticos e teorias implícitas), em que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da “teoria pessoal profissional docente”. Os esquemas interiores do professor resultam dos seus esforços para dar sentido às suas experiências e criar uma base de ação eficaz na sala de aula, adquirindo o estatuto de teorias para a ação ou teorias práticas que marcam a sua profissionalidade.

Pese embora a terminologia não seja a mesma, ou usando-a com sentidos diferentes, muitos autores concordam quanto à importância incontornável do conhecimento experiencial na construção do conhecimento profissional dos professores. Se para uns são *esquemas de ação* (Perrenoud, 1993) ou *regras de ação* (Clemente & Ramírez, 2008), para outros é um *saber estratégico* (Van der Maren, 1995) mediador entre a práxis e o saber aplicado, ou uma *consciência prática e de cultura docente em ação* (Tardif, 2002). Eraut (1994) fala da existência de *teorias privadas*, elaboradas através de uma prática reflexiva do professor, realçando o autor que ser um professor (competente) significa, fundamentalmente, ter e desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. Não obstante as diferenças entre os autores, todos estão de acordo quanto ao facto de o conhecimento prático dos professores: a) estar associado à ação dos professores; b) ser moldado pela história profissional de cada professor, integrando intenções e objetivos, bem como as experiências da sua história de vida (Carter, 1990, Raymond e Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Ruthven & Goodchild, 2008). Um saber prático que os autores apontam como tendo as seguintes características: ser

adquirido e construído na ação; ser orientado para a ação; ser contextualizado; ser de natureza ética; ser tácito e implícito; ser integrador e ser marcado por crenças (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijgaard, Verloop, 2001). Estes saberes incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de *habitus*¹, e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas. Uma resposta que não é automática, mas adaptada à especificidade de cada caso num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). De uma forma mais ampla, há o reconhecimento de que o professor possui não uma teoria mas teorias, alicerçadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sejam eles teorias implícitas, crenças ou convicções (Esteves, 2009) e que esse conhecimento desempenha um papel fundamental na construção da profissionalidade do professor.

Seguindo esta perspetiva os estudos sobre o conhecimento dos professores vão desenvolver-se marcados pelo cruzamento e interpenetração de perspetivas, e consequente enriquecimento metodológico, que se reflete na diversidade de metodologias e de processos de recolha de informação: estudos de caso (singulares e múltiplos), estudos etnográficos, autobiografias, narrativas, investigação-ação, estimulação de memória, histórias de vida, diários, observação de aulas e realização de entrevistas, análise de protocolos e análise documental, são alguns exemplos. Os seus contributos demonstram, acima de tudo, que na prática “a reinvenção de atividades, e respetivo material, é um elemento importante no enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional” (Perrenoud, 1993:48). As implicações para a formação dos professores são óbvias, aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. Impõe-se o reconhecimento dos saberes práticos dos práticos se se pretende contribuir para uma nova identidade profissional do professor fortalecida pelos saberes profissionais construídos e partilhados na ação, única forma emancipatória da sua identidade (Matos, 2003; Sanches, 2004).

¹ Bourdieu define *habitus* como “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” ou ainda “esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona, em cada momento, como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (Bourdieu, 1972). O autor sublinha que a noção de *habitus* dá “conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” enquanto “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (2001: 9).

Este entendimento do trabalho docente rompe com a visão da profissionalização docente e da identidade profissional como absolutas e imutáveis. Tornar-se professor é um projeto contínuo de construção como pessoa e profissional (Esteves, 2002, Tardif, 2002, Santana, 2004), em que a dimensão subjetiva, pessoal e única do professor como ser humano desempenha um papel determinante.

2. Conhecimento profissional docente: saberes e competências

O conhecimento prático, isto é, a “cultura docente em ação”, resulta da articulação de saberes, *disciplinares e curriculares, da formação profissional e saberes experienciais* (Tardif, 2002). Estes últimos relevam de uma racionalidade prática que o professor não sabe verbalizar e que permanecendo implícitos não se encontram sistematizados em teorias. Tardif (2002) sublinha que o conhecimento experiencial é um conhecimento não sistematizado e nunca totalmente definido porque resulta dos condicionamentos inerentes a cada contexto de sala de aula.

Os estudos de Gauthier (1998) levaram-no a identificar seis saberes: *Saber disciplinar, Saber curricular, Saberes das ciências da educação, Saber da tradição pedagógica, Saber experiencial, Saber da ação pedagógica*. Este último é a designação do autor para o conhecimento praxeológico que, integrando o saber experiencial dos professores validado pela investigação realizada em sala de aula, se torna público: “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier, 1998: 24). Por seu turno Shulman (1986, 2005), centrando-se na investigação sobre o conhecimento base para ensinar, identifica: o *Conhecimento do conteúdo*; o *Conhecimento pedagógico do conteúdo*; o *Conhecimento pedagógico geral*; o *Conhecimento do currículo*; o *Conhecimento dos alunos e das suas características*; o *Conhecimento do contexto educacional*; o *Conhecimento dos objetivos e valores educativos*. O conhecimento exclusivo e original do professor encontra-se, segundo este autor, no *conhecimento pedagógico do conteúdo*, elaborado pelo professor para ensinar o conhecimento do conteúdo e que resulta da mobilização de um conjunto de saberes de ordem diversa, sobre o aluno, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o contexto escolar e os objetivos educacionais. Fundamental, ainda, foi o contributo de Schön com a construção da figura do *prático reflexivo* e os conceitos de

reflexão *na e sobre a ação* para a construção de uma epistemologia da prática (Schön, 1991)².

Se estes autores se centram em torno do “saber docente”, outros vão privilegiar uma dimensão mais personalista (Carter, 1990, Raymond & Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Monteiro, 2001, Puentes *et al.*, 2009). Para estes autores o conhecimento do professor é eminentemente pessoal e idiossincrático, enraizado nas perspetivas e experiência pessoais (Grossman, 1990), argumentando alguns (Clandinin e Connelly citados Carter, 1990) que atendendo ao carácter pessoal e único do saber docente, elaborar uma teoria geral sobre o conhecimento docente é uma missão impossível.

Outra linha de investigação decorre do conceito de *conhecimento craft* ou *artesanal*, um conhecimento orientado para a ação, experiencial, adquirido pelo professor no decurso da sua experiência de sala de aula, através do processo de reflexão e de resolução de problemas práticos (Brown & McIntyre, 1993). Este conhecimento, tácito decorre da prática e do ato criativo que é ensinar e não da teoria académica, se bem que possa ser enformado por esta através da contextualização e ativação do conhecimento teórico no ensinar.³

Porém o reconhecimento do referencial prático e situacional na construção do saber profissional do professor sublinha a especificidade do trabalho educativo que, marcado pela gestão da imprevisibilidade presente no processo educativo, exige a capacidade de tomar decisões e de as concretizar. Esta constatação leva Perrenoud (1993, 1996, 1999b, 2000, 2008) a questionar o conceito de saber ou conhecimento como base de explicação da prática do professor, e a defender que aquela só pode ser verdadeiramente compreendida à luz do conceito de competência. O autor (1996) faz a distinção entre saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) e competências, que define como a estrutura da ação. Os conhecimentos ou saberes são “representações organizadas do real”, que concedem àqueles que os possuem a convicção íntima de que conhecem a realidade, permitindo-lhes agir em consonância. Isto significa que os saberes estão “estritamente conectados a uma pragmática”, pelo que o conceito de competência, “entendido como o

² Ele concebe a “inter-relação existente entre teoria e prática em termos de conhecimento implícito na ação e não existente fora dela”, cabendo ao professor o papel de desconstrução e reconstrução das experiências, mediante um processo reflexivo, no decurso da própria ação, com o objetivo de reformular as suas ações, é a reflexão-na-ação. O ato de reflexão-sobre-a-ação acontece após a ação, em que o professor, retrospectivamente, reflete de forma crítica e consciente sobre as reflexões-na-ação por si produzidas em determinada situação com a finalidade não apenas de analisar a prática, mas de a reconstruir e reformular (Schön, 1992).

³ Igualmente, o contrário pode acontecer através do explicar a prática, o que, no entanto, os autores afirmam raramente acontecer dada a dificuldade que os professores têm em abstrair e formalizar o seu conhecimento (Ruthven & Goodchild, 2008).

conjunto de recursos que se mobilizam na ação”, permite compreender como os saberes são mobilizados na ação (Perrenoud, 1999a). As competências remetem para uma “teoria do pensamento e da ação situados mas também da prática como ofício e condição” (Perrenoud, 2000: 16), em que se articulam de forma complementar três elementos: os tipos de situações; os recursos mobilizados (saberes, atitudes, saberes-fazer, esquemas de percepção e de avaliação, de antecipação e decisão); a natureza dos esquemas de percepção⁴ que levam à mobilização e articulação dos recursos mais adequadas a uma situação. Apesar de sublinhar que o conceito de competência não invalida ou nega o papel dos saberes, Perrenoud (1993, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2004) argumenta que o domínio dos saberes per si não é um garante de competência. Opinião partilhada por Eraut (1994), que no seu trabalho sobre conhecimento profissional e competência, assinalou que os conhecimentos adquiridos na formação não são suficientes para ser-se competente na medida em que há saberes que só podem ser construídos em situação de trabalho.

No trabalho que se apresenta assume-se que o saber dos professores é um saber de natureza compósita, sincrética, englobando vários tipos de saber (disciplinares, curriculares, de formação profissional, experienciais) com fontes diversas, constituindo uma *teoria privada* no sentido que lhe é dado por Eraut (1994). Nem sempre explícito e verbalizado, mas legitimador da prática quotidiana do professor, os saberes experienciais incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de *habitus* e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas, num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). Um conhecimento aprendido e ampliado ao longo da vida profissional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional (Day, 1999; Lessard, 2009; Korthagen, 2005; Korthagen 2010), constrangido por fatores idiossincráticos e contextuais, decorrentes quer das biografias pessoais, quer das características dos contextos educacionais em que os professores trabalham, que definindo a sua forma de pensar e agir (Estrela, 2010), configuram um “conhecimento profissional não *standard*” (Sá-Chaves, 2002).

3. Procedimentos metodológicos

⁴ Este último elemento, segundo o autor, é o mais difícil de descrever, uma vez que não é diretamente observável (permanecem implícitos) e só pode ser acedido por processo de inferência a partir das observações das práticas dos professores e dos seus objetivos (Perrenoud, 2000).

Tendo presente as considerações apresentadas, a questão principal que presidiu ao trabalho desenvolvido centrou-se em procurar compreender qual o contributo dos saberes experienciais na construção do ser professor, nomeadamente: a) identificar o tipo e natureza do conhecimento que orienta a atividade docente do professor; b) compreender de que forma o conhecimento autoconstruído contribui para a construção do “ser professor”. Tratou-se de uma investigação da epistemologia da prática docente, entendida como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Tardif, 2002: 255). Dando voz aos profissionais para, através dos significados por eles atribuídos aos fenómenos e situações vivenciadas (Eraut, 1994), aceder à sua “teoria privada” o estudo integra-se no âmbito do paradigma hermenêutico, adotando uma metodologia qualitativa de observação naturalista da realidade e a modalidade de estudo de caso. A opção pelo estudo de caso qualitativo decorre do fato de ele proporcionar: a) uma descrição de forma aprofundada e holística de um caso num determinado contexto, com o objetivo de produzir o conhecimento que lhe é particular e intrínseco (Lincoln & Guba, 2000); b) de fundamentar-se num trabalho interpretativo de análise e compreensão das perceções das pessoas envolvidas no estudo, observadas no seu contexto natural, com o objetivo último de compreender o significado da ação humana (Stake, 1994, 2000). O estudo de caso afigura-se em termos epistemológicos como o mais adequado e vantajoso no estudo e compreensão do experiencial, uma vez que as suas características não só se adequam a um trabalho de “leitura” sobre o que as pessoas exprimem sobre as suas experiências, como, ao privilegiar o idiossincrático, aumentam a compreensão humanística sobre a experiência vivenciada (Olson, 1992).

O estudo assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, integrando seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico, considerando-se cada sujeito/professor um caso ou unidade de análise (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995). Na terminologia de Stake (1994) tratou-se de um estudo de caso coletivo (*collective case study*), porque se procurou compreender o papel dos saberes experienciais na construção do professor (um fenómeno) através do estudo da prática de diversos professores (um professor, um caso). Na recolha de informação privilegiou-se a entrevista semiestruturada, a observação naturalista de aulas e as observações de aulas com registo em vídeo, seguidas de entrevista de estimulação da memória. A informação obtida foi objecto de análise de conteúdo (Estrela, 1986; Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995), considerada como a técnica mais adequada para “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986:104). Na concretização da análise de conteúdo

seguiram-se as etapas sugeridas por diferentes autores (Patton, 1990; Taylor e Bogdan, 1998; Van der Maren, 1995; Mayer, *et al.*, 2000;).

A análise desenvolveu-se a partir de um nível individual, procurando, em primeira instância, a singularidade que torna cada caso num caso em si mesmo, em que as respostas às questões foram emergindo da análise e interpretação da forma como cada uma das professoras trabalhava em sala de aula e, depois, das explicações que forneceram sobre a sua ação, tendo-se procurado aceder às suas teorias pessoais sobre ensinar. Num segundo momento procurou-se, através da agregação e da análise comparativa dos resultados e do cruzamento da informação recolhida pelos diversos instrumentos para cada um dos casos, identificar, por inferência, os saberes que sustentavam as teorias pessoais sobre ensinar das professoras estudadas e, em particular, o papel desempenhado pelo saber prático e experiencial.

4. Discurso justificativo da prática na sala de aula

Após observação do trabalho das seis professoras na suas salas de aula e da identificação das suas formas de trabalhar, procurou-se, num segundo momento, compreender quais os saberes que orientavam as práticas observadas e, em particular, qual o papel do conhecimento experiencial e pessoal das professoras. Dada a dificuldade em aceder a um conhecimento eminentemente tácito e implícito procedeu-se à gravação vídeo das aulas e procurou-se, através de entrevistas de estimulação de memória, ajudar as professoras a esclarecerem as razões das suas formas de agir e as suas decisões, justificações que muitas vezes se estendiam às práticas ocorridas nas aulas objeto de observação naturalista.

Apesar das limitações epistemológicas inerentes a este estudo, decorrentes do pequeno número de casos, os resultados obtidos, a que neste texto apenas se alude de forma muito parcial, indiciam alguns traços caracterizadores do discurso justificativo e legitimador das práticas de sala de aula das professoras:

- Independentemente do número de anos de serviço faz-se apelo a seis tipos de justificações com graus de importância distintos: 1.º Justificação pelas crenças e convicções pessoais (69%); 2.º Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa à qual se reconhece mérito e valor incondicional (10,5%) de cariz institucional formal (cursos, ações de formação, etc.) ou informal (experiência pessoal ou de outros); 3.º Justificação pelo conhecimento dos alunos e da turma (10,5%); 4.º Justificação pelo currículo nacional do 1.º

ciclo do ensino básico (5%); 5.º Justificação pelo conhecimento de si (3%); 6.º Justificação por conhecimentos científicos (3%).

- É um discurso dominado, independentemente do número de anos de serviço, por justificações assentes em crenças e convicções pessoais que se revelam em expressões como: porque eu acredito, porque eu acho, já percebi, porque facilita, já experimentei, gosto de, eu penso que, eu entendo que e, ainda, porque eu julgo que.

- As professoras com mais anos de serviço apresentam um discurso justificativo das práticas e da sua forma de trabalhar marcado por uma maior diversidade de crenças e convicções pessoais. A professora com menos anos de serviço tende a focar as suas explicações, quase exclusivamente, no trabalho na sala de aula.

- Nas explicações pelo respeito a uma autoridade formativa, a formação informal decorrente da experiência profissional assume a supremacia (64%) face à formação formal (30%), um facto que se verifica em todas as categorias de professoras com maior número de anos de serviço e de experiência profissional, mas que tende a inverter-se no caso da profissional em início de carreira. Tendo em consideração os valores nas restantes categorias, pode-se considerar como plausível a hipótese de que quanto maior for o número de anos de serviço e a experiência profissional mais as professoras se socorrem de justificações fundadas na autoridade formativa da experiência, e menos de justificações com origem na formação formal.

- As justificações pelo conhecimento de si apenas são apresentadas pelas professoras mais experientes, denotando uma maior capacidade de autocrítica e reflexão sobre o seu trabalho.

- As justificações fundamentadas em conhecimentos científicos são apresentadas por todas as profissionais, mas têm um peso residual face ao total das justificações expressas.

5. Saberes que enformam as práticas estudadas

A análise da informação não permitiu uma identificação clara de saberes específicos tal como estão consagrados nas diferentes tipologias existentes na literatura, o que não significa que não estejam todos eles

subentendidos nos discursos das professoras, daí que tenham sido descortinados por inferência. As justificações pelas crenças e convicções pessoais sobre vários domínios do trabalho do professor, desde as concepções sobre a educação escolar ao modo de trabalhar com os alunos os conteúdos definidos curricularmente, aos materiais e os recursos a utilizar, entre outros, são alguns dos muitos “fios” que tecem o universo explicativo das professoras estudadas. São saberes que têm na sua base o conhecimento do conteúdo (Shulman) ou saberes disciplinares (Gauthier, Tardif), um conhecimento pedagógico geral (Shulman e Grossman) ou saberes de tradição pedagógica (Gauthier) e de formação profissional (Tardif), e que pela prática são moldados e entrelaçados num novo tipo de conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman). É ainda todo um saber da tradição pedagógica que, segundo Gauthier, com a prática o professor vai adaptando e modificando por via de um saber experiencial, constituído pelos juízos privados que o professor faz, ao longo da sua vida profissional, com base na sua própria experiência, e por ele adotados como princípios ou leis norteadores da sua prática:

Não tem a ver com a formação inicial, tem a ver com a com o facto de ter analisado ao longo dos anos alguns manuais escolares (...) e pelo facto de ter percebido que realmente eles em regra são fracos, são pobres, portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão.” (Ana⁵)

Sim, através da experiência, apercebi-me que isso era importante. (Teresa)

É, é assim, eu, eu, eu sempre trabalhei assim e foi a partir da, da minha... experiência. (Luísa)

Os resultados expressam a existência não de uma teoria pessoal, mas de teorias pessoais, tantas quantas as professoras, compostas por diversos saberes (de conteúdo, de pedagogia geral, de conhecimento pedagógico de conteúdo) provenientes de fontes teóricas e académicas, mas igualmente em saberes aprendidos e construídos no decurso da sua prática profissional quotidiana (saberes experienciais) e que as palavras de Inês ilustram:

Eu digo muitas vezes que eu sou o resultado de muitas pessoas com que me cruzei, eu sou o resultado de muitas pessoas que cruzei e de muitos livros que li e de muitas coisas que eu fiz e que me ensinaram a fazer. Eu só sou isso!

⁵ Todos os nomes são fictícios.

É um saber da prática que se expressa em “truques” e “dicas”, partilhados de forma informal, mas sem nunca explicar o “porquê” de o fazer e a razão do seu sucesso, apenas se afirma “porque funciona”:

Não, tenho utilizado. Nos últimos anos tenho utilizado e com bons resultados. (Ana)

Mas é, é engraçado haa... Funciona, funciona. Quando eu lhes digo “Eu hoje trago aqui um truque”, e as antenas parecem que se levantam todas, parece que há logo ali um despertar para qualquer coisa, como, como quem diz assim “Ela traz-me qualquer coisa que vai-me facilitar a vida e que vai ser fácil de eu memorizar”, portanto, a, a palavra “truque” eu fiz, já o fiz quase em sentido,...(Cristina)

Contudo, a análise da informação evidencia que as teorias pessoais destas professoras são marcadas fundamentalmente por um *saber para a ação* (Van der Maren, 1995), mas não por um saber praxeológico. Não se identificou a *dimensão de meta-análise* (Roldão, 2008) que qualifica o conhecimento praxeológico, uma vez que no discurso justificativo das professoras não se encontrou de forma objectiva, ou por inferência, a menção de que o seu conhecimento resultasse de uma qualquer prática reflexiva de distância e autocrítica em relação aos saberes, especificamente, disciplinares, pedagógicos ou didáticos.

O estudo revela, acima de tudo, a profissionalidade destas professoras do 1.º ciclo do ensino básico, isto é, a profissão em ação, constituída por “formas de fazer”, mobilizando na ação saberes diversos, procedimentos que se manifestam em competências, bem como a aptidão para identificar e resolver problemas em contextos marcados pela incerteza e implicando grande envolvimento pessoal (Altet, 2002, Perrenoud, 2008). Mais do que saberes, as professoras estudadas, evidenciam um conjunto de competências que desenvolveram ao longo da sua vida profissional, em que os saberes aprendidos (na formação com origem em teorias públicas ou na sua prática profissional e nas suas teorias privadas) são reconhecidos como válidos quando eficazes na ação prática, e de que se socorrem para responder de forma adequada às situações com que se defrontam. Nesta linha de análise, fazendo o exercício de associar, por inferência, as atividades observadas nas aulas ao referencial de competências apresentado por Perrenoud, podemos observar na figura 1 que aquelas se centravam nos seguintes domínios segundo a seguinte ordem de importância: organizar e gerir a sala de aula; organizar e gerir situações de aprendizagem; promover a progressão das aprendizagens, envolver os alunos nas aprendizagens e no

trabalho, utilizar novas tecnologias (esta apenas presente em algumas das professoras).

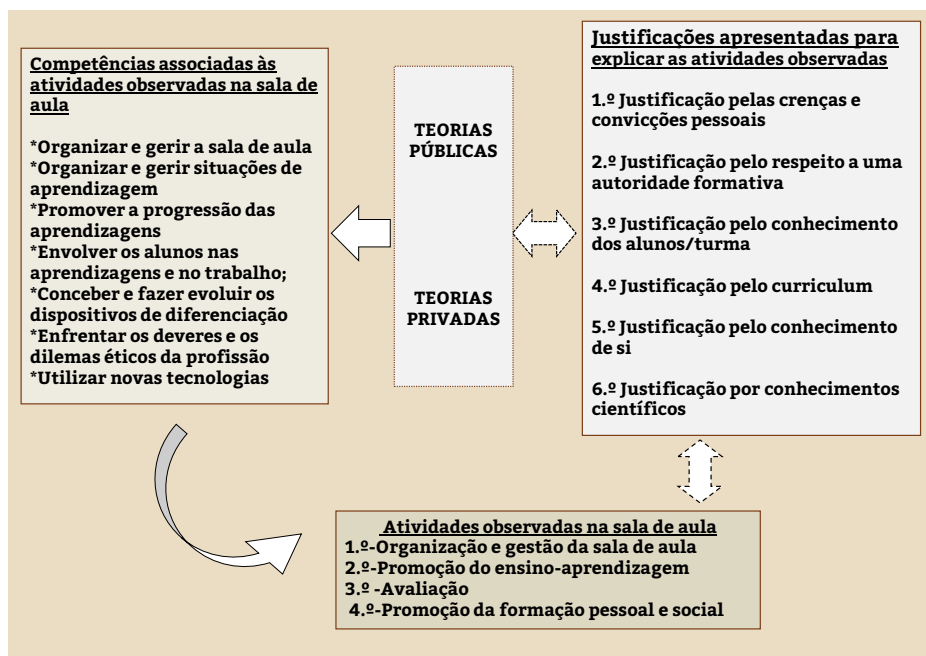


Fig. 1 – Competências associadas às atividades observadas nas salas de aula (relativo ao referencial de competências proposto por Perrenoud, 2000, 2002)

Considerações finais

O estudo revelou serem as professoras detentoras de teorias profissionais pessoais integrando uma diversidade de saberes, oriundos de fontes diversas e assentes em teorias públicas, mas também em teorias privadas, em que os saberes experienciais, elaborados ao longo da sua vida profissional orientam e regem a sua ação (Driel, Beijaard, Verloop, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, 2002). Subentende-se uma visão da prática de ensinar como um ato criativo (Brown & McIntyre, 1993; Ruthven & Goodchild, 2008), que permitiu às diferentes profissionais encontrar princípios e crenças que suportam a suas decisões quanto às estratégias, atividades e recursos mais eficazes para levar os seus alunos a aprender, quer se trate de conteúdos disciplinares, quer de aprendizagens sociais.

Os resultados evidenciados pelo estudo dão força ao argumento de que o modelo ideal de formação não é o que assenta num conjunto de

princípios e regras que definem o que é ser um “bom professor”, mas aquele que dê conta da complexidade da profissão docente, proporcionando aos futuros profissionais e aos que se encontram em exercício, por um lado, o desenvolvimento de competências que conduzam, em contextos colaborativos, ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, possibilitando o incremento de novos saberes (Perrenoud, 2004; Khorthagen, 2010); por outro, o fomento, nos futuros profissionais, da noção de uma formação inacabada, que se constrói no decurso da vida profissional e que consubstancia num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal (Day,1999; Perrenoud, 2004; Khorthagen, 2010; Sá-Chaves, 2002).

Referências

- Altet, Marguerite (2002). Análise das práticas dos professores e das situações Pedagógicas. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, Sally & McIntyre, Donald (1993) *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Cater, Kathy. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In HOUSTON, W.R. (Ed.)(1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.
- Clemente, Maria & Ramiréz, Helena (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching & teacher education*. Nº 24, 1244-1258.
- Day, Christopher. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press.
- Driel, Jan Van; Beijard, Douwe & Verloop, Nico (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 38, nº 2, 137 – 158
- Eraut, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Esteves, Maria Manuela (2009). Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de*

Ciências da Educação. Nº 8, 37-48. Consultado em 10/4/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Esteves, Maria Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Maria Teresa (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX, 301 – 309.
- Estrela, Maria Teresa (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Gauthier, Clermont *et al.* (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuis – RS: Ed. INIJUI.
- Goodson, Ivor (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, Pamela (1990). Teachers' knowledge. In Anderson, L. W. (1995). *International Encyclopedia of teacher and teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kortaghen, Fred (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*. 26, 98-106.
- Kortaghen, Fred (2005). Practice, theory and person in lifelong professional learning. In Beijaard, Douwe; Meijer, Pauline; Morine-Dershimer, Greta & Tillma, Harm (2005). *Teacher Development in Changing Conditions*. The Netherlands: Springer
- Lessard, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 8: 37-48. Consultado em 10/4/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Matos, Manuel (2003). Dos saberes das práticas na profissionalidade docente. *Seminário de Sociologia da Educação – Competências, sistemas de formação e saberes*. Associação Portuguesa de Sociologia. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- Mesa, Lourdes (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In Marcelo, Carlos (Ed.) (2001). *La function docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Milles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.
- Monteiro, Ana Costa (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Vol. 22, nº 74.
- Olson, John (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia: Open University Press
- Patton, Michael Quiin (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Perrrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrrenoud, Philippe (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
- Perrrenoud, Philippe (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*. Nº 11: 15 – 19. Acedido em Abril de 2020.
- Perrrenoud, Philippe (1999b). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF 2^e éd.
- Perrrenoud, Philippe (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrrenoud, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrrenoud, Philippe (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. *Texte de Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*. Girona. Acedido em Fevereiro de 2010.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
- Perrrenoud, Philippe & Thurler, Monica (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed
- Puentes, Roberto Valdés; Aquino, Orlando & Neto, Armindo (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. *Revista Educar*. Nº 34, 169 – 184.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/AnPdfRed.jsp?iCve=155013365010>

- Raymond, Danielle; Leonor, Yves (1998). Enseignants de métier et formation initiales. Une problématique divergente et complexe. In Raymond, Danielle; Leonor Yves (Éds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Les changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris: DeBoeck.
- Roldão, Maria do Céu (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Universidade do Minho, Nº 13.
- Ruthven Kenneth & Goodchild, Simon. (2008). Linking researching with teaching. Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In English, Lyn (ed.) (2008). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. New York: Routledge.
- Sá-Chaves, Idália (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sanches, Maria Fátima (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In Adão, Áurea; Martins, Édio (orgs.) (2004). *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.
- Sanches, Maria Fátima; Jacinto, Manuel (2004). "Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista Investigar em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Junho, nº 3, 129 – 233.
- Santana, M.R. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In Adão, Áurea.; Martins, Édio (orgs.) . (2004). *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.
- Shon, Donald (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shon, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, António (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In Shulman, Lee (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass: 189-215.
- Shulman, Lee (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9,2, 1- 30. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>

- Stake, Robert (1994). Case Studies. In Dezin, Norman; Lincoln, Yvonna (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Stake, Robert (2000). The case study method in social inquiry. In Gomm, Roger; Hammersley, Martyn; Foster, Peter (Eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.
- Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13: 5-24.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tom, Alan & VALLI, Linda (1990). Professional knowledge for teachers. In Houston, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.
- Van Der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.