

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Catarina da Silva Pereira

Profissionalidade docente e práticas pedagógicas: uma análise ao trabalho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Viseu, 2018



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Catarina da Silva Pereira

Profissionalidade docente e práticas pedagógicas: uma análise ao trabalho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor Henrique Ramalho e coorientação de Professora Doutora Carla Lacerda

Viseu, 2018





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

Declaração de Integridade Científica

Ana Catarina da Silva Pereira, n.º 8817, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 30 de janeiro de 2018

A aluna _____

(Ana Catarina da Silva Pereira)

Agradecimentos

Chegou o fim de mais uma etapa. E que etapa esta... muitos foram os dias de sentimentos e desejos contraditórios quanto ao término da mesma.

Mas a verdade é que finalmente a luz está lá no fundo. É verdade... e tenho tanto a quem agradecer.

Tenho de agradecer fundamentalmente há minha família, nunca deixaram de acreditar em mim... o meu pai e a minha mãe, que, muito embora este tenha sido um ano muito duro, estivemos sempre juntos, remamos contra a maré e saímos vitoriosos. A eles o meu enorme obrigado por tudo o que faz e acima de tudo por tudo o que é para mim.

Além dos meus pais, devo igualmente muito à minha irmã, por todas as ajudas, por todos os conselhos, por todas as palavras ditas no momento certo, por ser quem é... junto dela agradeço ao meu cunhado, sei que embora mais distante ele estava lá, aliás, nem sei se ele tem bem a noção do quanto também ele permitiu que tudo isto fosse possível.

Oh e o meu “piolhinho”... a princesa da “mi”. Foi nela que pensei sempre que a ideia de desistir vinha ao de cima... não era esse o exemplo que tinha para lhe dar... um dia saberás o quanto ajudaste e o quanto és importante.

Claro, não menos importante... ao meu namorado, muito embora tenha sentido, muitas vezes, que não me apoiava nas horas em que queria desistir, e não apoiava mesmo, hoje só tenho a agradecer por isso. É só por isto que tenho de dizer obrigada? Não, mas ele sabe o quanto foi importante ao longo dos últimos anos, o quanto é importante e o quanto será ao longo das nossas vidas.

De igual modo, o meu muito obrigada ao meu orientador Doutor Henrique Ramalho, pela paciência e ajuda nos momentos de maior dificuldade na concretização deste trabalho.

Ao meu querido Miguel por tanto me ter ajudado na conclusão deste processo, por tanto ter gozado comigo (sempre um amor), por ter estado lá.

Ao Luís, o crânio em SPSS, que seria de mim sem a sua ajuda...

Claro, muito devo às minhas “queridas PowerRangers” (que piroseira) ... mas... que seria de mim sem elas... foram essenciais as suas ajudas, a sua paciência, os momentos de parvalheira e distração...oh Deus como sou feliz por fazer parte da vida delas.

Por fim agradeço aos melhores da E.U.V, pelos lanchinhos em dias de trabalho, pelos convívios e noites do além...

Agradeço por isto ao melhor que Viseu me deu... um namorado único e uma “cambada” de amigos especiais.

A todos, do fundo do coração OBRIGADA...

Graças a vocês, este será o meu ano....

Resumo

Muito se tem falado da profissão docente e muito se têm discutido as práticas pelos docentes implementadas.

Com intuito de perceber mais sobre esta questão o principal objetivo deste trabalho visa apresentar uma visão relativamente à profissionalidade docente, fazendo uma análise às práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB.

Neste sentido, desenvolveu-se uma base teórica sobre questões relacionadas com a profissão docente, a profissionalidade, o profissionalismo, o profissionalismo e competências profissionais, com o objetivo de esclarecer alguns aspetos relacionados com a profissão docente. Esta é uma profissão que abrange muitas conceções, teorias e ideias, tentámos uniformizá-las, trabalhando aquelas que nos parecem mais específicas e capazes de responder à questão problema.

Os pontos apresentados levar-nos-ão a perceber como se dá a formação de professores, bem como a forma como estes trabalham em função de uma formação contínua e capaz.

Segundo Garcia (1999), o termo desenvolvimento profissional para além de ter uma conotação de evolução e continuidade, “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137). Na sua prática os profissionais devem de se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados.

Para um melhor entendimento sobre todos estes pontos foi desenvolvida uma pesquisa, baseada num questionário, que contou com a colaboração de docentes e que nos permitiu obter respostas para as questões inicialmente levantadas.

Constatamos com a pesquisa desenvolvida a importância que cada vez mais se dá à formação contínua, numa perspetiva de melhoramento no desenvolvimento profissional docente, bem como a importância de conhecimentos de práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens efetivas por parte dos alunos.

Ainda no decorrer deste trabalho daremos conta daquela que foi a nossa experiência prática, isto é, dos estágios realizados, bem como das práticas implementadas.

Palavras-chave: Profissão, Profissionalidade, Profissionalismo, Profissionalismo, Competência, Docente, Construção, Saber.

Abstract

Much has been said about the teaching profession and much has been discussed about the practices implemented by the teachers.

In order to understand more about this issue the main objective of this work is to present a vision regarding teacher professionalism, making an analysis of the pedagogical practices of the teachers of the 1st degree of Basic Education.

In this sense, a theoretical basis was developed on questions related to the teaching profession, professionalism, professionism and professional competences, in order to clarify some aspects related to the teaching profession. This is a profession that encompasses many conceptions, theories and ideas, We try to standardize them, working those that seem more specific and capable of answering the problem question.

The points presented lead us to perceive how the teacher training takes place as well as these should work in function of a continuous and capable formation.

According to Garcia (1999, p.137), the term professional development in addition to having a connotation of evolution and continuity, "presupposes an approach in teacher training that values its contextual, organizational and change-oriented character". In their practice professionals must rely on specialized and formalized knowledge.

For a better understanding of all this, a research was developed, based on a questionnaire, which had the collaboration of teachers and which allowed us to obtain answers to the questions initially raised.

We find with the research developed the importance that is increasingly given to continuous training, in a perspective of improvement in the professional development of teachers, as well as the importance of knowledge of pedagogical practices capable of promoting effective learning on the part of the students.

More so in the course of this work we will give an account of our practical experience, that is, of the internships performed, as well as of the implemented practices.

Key-words: work, professionalism, teacher, skill, expertise, development, knowledge.

Índice

Introdução Geral.....	11
CAPÍTULO I.....	13
1. Análise reflexiva das práticas em contexto	14
1.1. Práticas de Ensino Supervisionada II – Educação Pré-Escolar	14
1.1.1. Introdução.....	14
1.1.2. Caracterização do contexto	14
1.1.3. Análise das práticas concretizadas	17
1.2. Práticas de Ensino Supervisionada III – Primeiro Ciclo	19
1.2.1. Caracterização do Contexto	19
1.2.2. Análise das práticas concretizadas	21
CAPÍTULO II.....	23
1. Enquadramento Teórico Concetual	24
1.1. Profissão Docente	24
1.2. Profissionalidade, professionismo e profissionalismo	28
1.3. Sobre a construção do saber docente.....	34
1.4. Sobre a competência profissional.....	39
1.5. Modelos de formação de professores e saberes profissionais	44
2. Metodologia	48
2.1. Problema, problemática e objetivos da investigação.....	48
2.2. Tipo de Investigação.....	48
2.3. População e amostra	49
2.4. Técnicas e instrumentos de investigação	50
2.4.1. Inquérito por questionário	50
2.5. Procedimentos.....	51
2.6. Análise de dados	53
3. Descrição e análise de resultados	53
3.1. Descrição de resultados.....	53
3.1.1. Perspetivas dos professores do 1º CEB sobre os processos de construção do seu conhecimento profissional.....	53
3.1.2. Relação entre os processos de construção do conhecimento profissional e a efetividade da profissionalidade docente.....	57
3.1.3. Práticas pedagógicas e desenvolvimento do conhecimento profissional..	60

3.1.4. Principais dificuldades no desenvolvimento profissional	64
3.1.5. Análise exploratória do relacionamento das variáveis.....	67
3.1.6. Dificuldades.....	74
3.2. Discussão dos resultados.....	77
Conclusão.....	79
Referências bibliográficas.....	81
Anexos	86

Índice de Ilustrações

Tabela 1 - Os saberes dos professores.....	43
Tabela 2 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)	47
Tabela 3 - Caracterização da amostra	50
Tabela 4 - Conhecimentos relevantes para a profissão docente	54
Tabela 5 - Relevância da formação contínua para o desenvolvimento profissional.....	54
Tabela 6 - Aspectos mais importantes para participar em ações de formação contínua	55
Tabela 7 - Formação realizada nos últimos quatro anos	56
Tabela 8 - Perceção de competência nos diferentes conhecimentos.....	57
Tabela 9 - Formação contínua mais relevante para o desenvolvimento profissional	58
Tabela 10 - A formação contínua no desenvolvimento e desempenho profissional	59
Tabela 11 - Regularidade de consulta de leitura especializada	60
Tabela 12 - Finalidade da consulta de literatura especializada.....	60
Tabela 13 - Transmissão conhecimento de forma eficaz.....	61
Tabela 14 - Perceção do ato de ensinar.....	62
Tabela 15 - Estratégias de trabalho e frequência de utilização	63
Tabela 16 - Práticas profissionais.....	64
Tabela 17 - Conhecimento do docente e aprendizagem efetiva do aluno	65
Tabela 18 - Capacidades e dificuldades do docente no exercício da sua profissão .	66
Tabela 19 - Principais dificuldades sentidas fora da sala de aula	67

Tabela 20 - Situação profissional, práticas pedagógicas, gestão de conflitos e conhecimento científico	68
Tabela 21 - Relevância da formação contínua, idade e anos de serviço	69
Tabela 22 - Relevância da formação contínua para diferentes propósitos.....	69
Tabela 23 - Competência por idades.....	70
Tabela 24 - Relevância da formação contínua no desempenho profissional por idades	71
Tabela 25 - Anos de serviço e práticas pedagógicas na transmissão de conhecimento	72
Tabela 26 - A visão do ensino e os anos de serviço	72
Tabela 27 - Práticas profissionais e idade.....	73
Tabela 28 - Estratégias de trabalho e idade	74
Tabela 29 - Sobrecarga de trabalho administrativo e ausência de tempo livre	75
Tabela 30 - Número de alunos por turma	75
Tabela 31 - Contribuição do aluno e adaptabilidade do docente	76

Glossário Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPP – Iniciação à Prática Profissional

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais MEM – Modelo Escola Moderna

MHS – Modelo High-Scope

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Introdução Geral

Hoje em dia as exigências face à escola são cada vez mais, levando à necessidade de se implementarem estratégias de educação e formação contínua.

Este trabalho visa uma análise à profissionalidade docente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando conta de que esta é um processo de desenvolvimento de determinadas competências que são fundamentais para o desempenho de determinada profissão. Aqui, e porque a escola está em constante mudança, realçamos a importância da formação contínua e a sua adequação às situações inerentes ao desempenho do professor.

O presente relatório final de estágio insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Este relatório encontra-se dividido por duas partes, sendo a primeira dirigida à Prática de Ensino Supervisionada II e III, incluindo uma reflexão crítica sobre o percurso percorrido ao longo dos últimos dois semestres. Procuramos fazer uma reflexão sobre as nossas práticas e sobre as nossas ações pedagógicas realizadas nas práticas supracitadas. A segunda parte conterá a investigação realizada a fim de dar resposta à questão problema. Para tal, daremos conta profissão docente; o que é profissionalidade, professionismo e profissionalismo; a construção do saber docente; a competência profissional, bem como os modelos de formação de professores e saberes.

De forma a percebermos melhor o que são, o que fazem, o que pensam e como se desenvolvem profissionalmente os professores do 1.º CEB, definimos um objeto de estudo: “Profissionalidade docente: uma análise às práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB”, e para obtermos respostas, traçamos quatro objetivos fundamentais, que nos permitam conhecer as perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre os processos de construção do seu conhecimento profissional; compreender a relação entre os processos de construção do conhecimento profissional e a efetividade da profissionalidade docente; identificar as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores do 1.º CEB no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e perceber quais as principais dificuldades encontradas pelos professores do 1.º CEB no seu desenvolvimento profissional.

Acima de tudo a realização deste trabalho permitir-nos-á analisar as perspetivas dos professores do 1.º CEB face aos pontos supracitados.

Por fim daremos conta dos resultados obtidos, e faremos uma discussão/análise dos mesmos, obtendo conclusões acerca do estudo em questão.

CAPÍTULO I

1. Análise reflexiva das práticas em contexto

1.1. Práticas de Ensino Supervisionada II – Educação Pré-Escolar

1.1.1. Introdução

Pretende-se com a realização do presente relatório final de estágio que seja feita uma reflexão crítica focada no trabalho desenvolvido na PES II e PES III, do Mestrado em EPE e 1º CEB.

Neste ponto, daremos conta de várias informações relacionadas com a caracterização dos contextos, nos quais decorreram os estágios.

Com este ponto, pretende-se ainda que sejamos capazes de refletir sobre as nossas intervenções, dificuldades, necessidades.

Importa ainda referir que ambos os estágios, isto é, o realizado em EPE e o realizado no 1º CEB, ocorreram na cidade de Viseu, tendo sido indicados pela ESEV. Este primeiro capítulo será dividido em duas secções, sendo elas:

- ✓ Práticas de Ensino Supervisionada II;
- ✓ Práticas de Ensino Supervisionada III.

1.1.2. Caracterização do contexto

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) baseiam-se “nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Foi na EPE que ocorreu a PES II, tendo lugar num jardim-de-infância de Viseu.

No que diz respeito à instituição, esta encontra-se rodeada de vivendas e uma escola do 1º CEB.

O jardim-de-infância em questão possui ótimas condições a todos os níveis, desde o edifício aos espaços. O edifício possui dois andares, sendo que no rés-do-chão se encontra uma cantina, uma cozinha, uma casa de banho, duas despensas, um corredor, escadaria e um elevador, ambos de acesso ao piso superior. No 1º andar, existem duas salas de atividades, uma casa de banho, um polivalente, um corredor amplo e ainda um escritório.

Relativamente ao espaço exterior, este encontra-se de igual modo dividido em dois, uma vez que um está disponível no primeiro andar que abrange a parte de trás das salas um e dois de atividades, e o outro no rés-do-chão, sendo que este último é utilizado com maior frequência e a ele ainda está agregada uma caixa de areia, bem como um es-correga e dois baloiços, salientando ainda o facto de este ser constituído por uma parte em cimento e outra por chão sintético.

Contudo, quando as condições meteorológicas não possibilitam saídas para o exterior, as crianças brincam e permanecem no polivalente, uma vez que nenhum dos espaços exteriores é coberto. Estes dois espaços são aproveitados pelas crianças nos intervalos e horas de almoço, contudo e sempre que necessário, podem também usufruir dos mesmos em tempo letivo, uma vez que este é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer...este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p.27).

Todo este espaço se encontra gradeado, transmitindo, deste modo, segurança a todos os que dele usufruem.

O jardim-de-infância dispõe de um horário de funcionamento, e existe um leque de horas letivas e não letivas (CAF – Componente de Apoio à Família). A instalação abre às 8h15 minutos e encerra às 18h30, sendo que as crianças podem, ou não, permanecer na instituição todo este tempo. No que concerne ao tempo letivo, este tem início às 9h00 e termina às 15h30, dando-se a hora de almoço entre as 12h30 e as 14h00.

Assim, ao longo desta prática tivemos oportunidade de estar na instituição no decorrer de treze semanas, de segunda a quarta-feira, das 9h00min às 12h30min e das 14h00min às 15h30min.

No que respeita aos recursos humanos, constatamos que existe pessoal docente, não docente e ainda outros profissionais de educação, que juntos, trabalham diariamente para o mesmo fim. Como pessoal docente tínhamos uma educadora, como pessoal não docente existiam duas auxiliares que estavam desde a abertura até ao fecho do jardim, três auxiliares para ajudar nos almoços e ainda uma tarefaira destinada a uma das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), relativamente a outros profissionais de educação, contávamos com a presença, duas vezes por semana, de uma professora de NEE e uma terapeuta da fala, que apoiava diariamente todas as crianças, contudo a última referida, permanecia no jardim de infância voluntariamente.

No decorrer da prática em questão, contamos com a supervisão e ajuda da educadora cooperante, bem como com a supervisão e ajuda dos professores tutores da ESEV.

Só com a ajuda dos mencionados, e das reflexões realizadas no término das intervenções, foi possível melhorar as nossas práticas, levando-nos pelo caminho do sucesso.

Não desvalorizando trabalho algum, importa referir o quão importante foi trabalhar com o grupo de crianças do jardim-de-infância em questão. O grupo possuía idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e era constituído por dezassete crianças, sendo dez do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Além de existir alguma discrepância no que refere às idades, neste grupo existia muita heterogeneidade nas etapas e níveis de desenvolvimento (linguístico, autonomia, comportamental).

Parte do grupo era assíduo, mas muito pouco pontual, de uma forma geral o grupo revelava um bom comportamento, contudo salvo duas ou três situações, algumas crianças revelaram ser mais agitadas e levaram o grupo a comportamentos excessivos, resultando, por vezes, em conflitos. Podemos ainda ressaltar, que o grupo era pouco estimulado, pouco curioso e pouco motivado.

Relativamente à socialização, todo o grupo interagia entre si, ajudavam-se mutuamente, salientando o facto da presença de duas crianças com paralisia cerebral e todos os ajudavam, crianças estas que naturalmente dependiam de mais alguém. Não só havia interação entre o grupo como também com toda a comunidade educativa.

Dando ainda enfoque à rotina diária, constatamos que eram realizadas atividades autónomas e atividades dirigidas. Salientando o facto de a educadora cooperante basear a sua ação educativa em dois modelos, sendo eles o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo High-Scope (MHS), o que permite uma participação ativa, por parte das crianças, no planeamento das atividades a desenvolver, bem como na partilha de responsabilidades e até na avaliação.

Com a adoção dos modelos supracitados, pretende-se que o educador (adulto) seja um gerador de oportunidades capazes de levar as crianças a desenvolverem experiências relevantes para a sua aprendizagem.

1.1.3. Análise das práticas concretizadas

A EPE destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, é considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

No que concerne às práticas concretizadas, para o processo de planificação das nossas intervenções, tínhamos em linha de conta o Plano Anual de Atividades, isto é, todas as semanas recorriamos ao tema presente no plano supracitado, cedido pela educadora e elaborado pelo Agrupamento, e a partir da identificação do mesmo procedíamos à sua abordagem. Esta abordagem era inteiramente da nossa responsabilidade, embora a educadora cooperante nos desse ideias e sugestões para as atividades a desenvolver. Ainda assim, e quando dúvidas persistiam, tínhamos a liberdade e a oportunidade de procurar ajuda junto não só dos nossos tutores, bem como de todos os professores das diversas áreas de conteúdo e das diversas unidades curriculares. Ainda assim, as nossas planificações regeram-se pelas OCEPE, sendo este o documento orientador para o nível em questão. Este documento destina-se “à organização da componente educativa” (Ministério da Educação, 1997, p.13) e comporta “pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da EPE” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Importa ainda referir, que embora a abordagem ao tema fosse responsabilidade nossa, em circunstância alguma deixamos de nos preocupar com aquela que era a rotina definida pela educadora. Referindo de igual modo, que nunca “enchemos” os dias com atividades, não interferindo, assim, nem com os momentos destinados a brincar. Pois é do nosso inteiro conhecimento que o brincar, na EPE, “é importante para o desenvolvimento da criança, pois é através da brincadeira que ela desenvolve a sua imaginação, representando nos objetos as características do mundo real” (Neto, 2002).

Toda esta experiência foi um mar de desafios, perceber o quão é importante a rotina, a dificuldade que por vezes se sente em interligar todas as áreas de conteúdo e domínios. Por mais que tenhamos trabalhado estas questões ao longo da licenciatura e até do mestrado, só na prática percebemos o quão difícil e desafiador é todo este mundo.

É no contexto e só no contexto que percebemos a verdadeira essência das “coisas”. Só o contexto nos permite perceber se as estratégias de ensino-aprendizagem são ou não viáveis, produtivas e relevantes para o desenvolvimento das crianças. E para que estas valham a pena, não podemos, em circunstância alguma, deixar de pensar e ter sempre em

linha de conta a intencionalidade educativa, esta “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos com organiza a sua ação” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Quanto a mim, e no que refere à prática, começo por mencionar a minha constante preocupação em seguir e respeitar as etapas do processo educativo, tendo sempre por base primordial as crianças. Saliento também o facto de ter tentado sempre diversificar as minhas intervenções levando a concretização de momentos lúdicos, únicos e significativos para o grupo.

Nem sempre a diversificação e a ludicidade foram fáceis, mas creio que com o passar das semanas e com a ajuda das reflexões realizadas com a educadora e os professores tutores o mesmo foi conseguido e bem conseguido. Segundo Therrien e Loiola (2001), a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer da caminhada, envolve também aceitação de si mesmo frente aos educandos. E foi através desta reflexão, não só coletiva mas acima de tudo pessoal, que ao longo das semanas o nosso trabalho se foi tornando mais visível e produtivo.

Não podendo deixar de mencionar, o quão gratificante foi, também, trabalhar com o meu grupo de estágio, muitas foram as opiniões controversas, contudo fomos capazes de contornar as situações, apoiando-nos sempre ao longo das intervenções, fosse elas em grupo ou individuais.

Além disto, menciono o quão importante e enriquecedora foi esta prática, temos oportunidade de trabalhar com crianças muito pequenas, crianças ainda incapazes de superar a separação dos pais logo pela manhã, superar a ausência dos mesmos ao longo do dia, e embora nada disto seja fácil, tive a oportunidade de perceber um bocadinho mais a razão das coisas, por exemplo a organização do grupo, a liberdade que lhes é dada logo pela manhã, visto que não podem ter uma coisa, vamos dar-lhes liberdade e autonomia na escolha das atividades, tentando compensar a ausência tentando que as crianças sejam capazes de encontrar e trabalhar o equilíbrio emocional. Independentemente das diferenças evidentes no grupo de crianças, não posso deixar de relatar como foi importante trabalhar com o mesmo, aprendi tanto com elas, realidades da vida que por vezes nos passam ao lado, estavam ali, mesmo à minha frente, e perceber e ser capaz de corresponder às necessidades de cada um, foi sem dúvida a minha maior aprendizagem e o meu maior desafio.

Por fim, se este foi o nível de ensino que me fez concorrer à Licenciatura em Educação Básica, e ao Mestrado supracitado, dada a experiência, tenho cada vez mais a

certeza de que é isto que quero para a vida. Muito embora não tenha sido um tudo positivo, salientando o fator tempo, este foi sem dúvida um desafio, mas todas as barreiras serviram para pensar, refletir e crescer, acima de tudo crescer.

1.2. Práticas de Ensino Supervisionada III – Primeiro Ciclo

1.2.1. Caracterização do Contexto

A PES III decorreu numa turma do 3.º ano do 1.º CEB.

A escola onde a turma estava inserida era uma instituição com condições consideráveis para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Relativamente às suas instalações, constatamos que possuía dois pisos, sendo que o acesso entre os mesmos era possível através de escadaria, contudo existiam rampas para pessoas com mobilidade reduzida, mas só no piso inferior. No piso superior existiam duas salas de aulas, e no piso inferior podemos encontrar uma sala destinada a cantina, uma biblioteca, duas arrecadações, sete casas de banho, sendo três para meninos, três para meninas e uma para adultos, uma sala de professores, uma sala de aulas, uma sala ao apoio dos discentes e ainda uma outra destinada às atividades de enriquecimento curricular, situada no exterior à parte do edifício, existindo ainda um corredor amplo, onde as crianças lancham sempre e brincam quando as condições meteorológicas não permitem saídas para o exterior.

Relativamente às salas de atividades estas estavam equipadas praticamente com os mesmos materiais, isto é, um computador, um quadro interativo, um quadro de ardósia, mesas e cadeiras, radiadores de aquecimento, dois a três armários de arrumos e ainda quadros de cortiça que permitiam a fixação de alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, bem como materiais de apoio cedidos pelo/a professor/a.

A prática supervisionada em questão realizou-se ao longo de treze semanas, durante três dias por semana, sendo de segunda a quarta-feira, das 09h00 min às 12h00 min e das 14h00 min às 16h00 min. Destas treze semanas, cinco foram de implementação em grupo e quatro de intervenção individual, uma vez que o grupo estava reduzido a dois elementos.

Também ao longo desta prática tivemos a oportunidade de contar com a ajuda da professora cooperante, esteve sempre presente, deu sempre conselhos, sugestões e dicas,

e ainda com a ajuda dos professores tutores, que com os seus conhecimentos e ensinamentos nos deram sempre conta do que seria melhor, sendo estes das áreas de Ciências da Educação e de Português.

Relativamente aos trabalhos e planificações realizadas, a professora cooperante cedeu-nos sempre o plano de atividades, o anual, bem como os que esta tinha estipulado a acontecer mensalmente. Dada a informação o grupo de estágio procedia à planificação de cada semana, podendo alterar a ordem dos conteúdos a lecionar, mas nunca alterando os conteúdos. As atividades e todas as planificações eram da nossa inteira responsabilidade, estando deste modo livres de arranjar estratégias viáveis à leção.

Ainda assim, nunca deixamos de ter em conta as ideias e opiniões dadas pela professora.

Quanto às planificações, estas foram um desafio constante, primeiro pela complexidade e quantidade de pormenores a que temos de atender aquando da sua realização, depois tivemos sempre contra nós o tempo, por vezes parecia impossível, planificar, diversificar, arranjar materiais e ainda ter aulas, numa semana, não foi fácil, mas mais um desafio alcançado.

No que concerne à turma com que tivemos oportunidade de trabalhar, esta era constituída por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar por três anos e nenhum aluno ficou retido em anos transatos. Uma das alunas estava abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro dado apresentar um quadro de Dislexia/Disortografia severa e uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de atenção, deste modo a aluna tem aulas acompanhada, sessões com uma psicóloga e ainda uma avaliação diferenciada. O restante grupo, no geral, era assíduo e pontual, demonstrando gosto e entusiasmo pela escola. Era um grupo bastante falador, mas muito fácil de trabalhar levando a cabo as implementações sem grandes divergências. Contudo era um grupo muito pouco curioso, e com conhecimentos muito fracos. Ainda assim, gostavam de participar nas atividades propostas. Não podendo deixar de referir, que era uma turma com alguns bons alunos, mas no geral, era uma turma que apresentava muitas dificuldades.

Segundo Cia (2006), é importante a comunicação dos pais com os filhos e a participação dos primeiros na vida das suas crianças, pois assim contribuem para o desenvolvimento sócioemocional saudável na infância. Contudo, e embora todos saibamos o quanto é importante que os pais participem na vida escolar dos seus filhos, nesta turma a preocupação dos adultos (pais) não era evidenciada, relato da professora do grupo em questão. Os pais simplesmente iam à escola, quando convocados para reuniões, assim sendo, a professora tinha estipulado pelo menos um dia por mês, para que os mesmos

comparecessem na escola, para ter a oportunidade de os inteirar da situação de cada um dos seus educandos.

1.2.2. Análise das práticas concretizadas

Embora tenhamos tido a possibilidade, já, de ter estado a observar e até a interagir com turmas do 1.º CEB noutras práticas, foi esta, a PES III, a que nos permitiu perceber muito melhor e muito mais do que é ser professor. Muito se fala na teoria do que isto é, mas só com a prática conseguimos vivenciar o enredo desta profissão. Só aqui percebemos que para ensinar temos de recorrer à investigação e reflexão sobre as práticas educativas, só assim percebemos o quão importante é fomentar a autonomia dos nossos alunos em ordem à sua inclusão na sociedade, o quão difícil é promover a qualidade dos contextos educativos com vista ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural... Só aqui percebemos a importância, a força que tudo isto tem no início de vida de um indivíduo.

Como alunos do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cada vez mais, temos de ter consciência do que é ser um profissional da área, e hoje sabemos que ser educador é ter a capacidade de educar, ajudar, ser responsável, estar em constante atualização na formação, é acima de tudo ter noção que tem nas mãos a oportunidade de contribuir para a transformação do mundo, sendo capaz de tornar os alunos cidadãos ativos e conscientes das suas responsabilidades para com a sociedade.

Devemos ter em linha de conta que o 1.º CEB tem as suas especificidades e como tal também o professor deste nível de ensino incide num papel igualmente específico. Como defende Lage (2010), quando se leciona o 1.º CEB, um dos principais objetivos é formar futuros cidadãos, que vão exercer a atividade enquanto seres formados e informados.

Dadas as afirmações, passamos à análise das práticas utilizadas no decorrer do estágio em questão. As intervenções por nos realizadas tiveram em linha de conta a importância da pesquisa, da análise e acima de tudo da reflexão. Estas foram essenciais aquando das planificações para as intervenções e levaram-nos a investigar sempre mais, tornando-nos capazes de aprofundar conhecimentos relativos às temáticas a abordar. Isto teve real importância e como finalidade permitir-nos ensinar sabendo o que estávamos a afirmar, tornando o processo ensino-aprendizagem eficiente e consciente.

A acompanhar este processo, foram essenciais as aprendizagens obtidas através das unidades curriculares presentes no plano de estudos do mestrado em questão, salientando Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1.º CEB II e Seminário.

Com isto, nunca deixamos de ter em consideração a necessidade do docente planificar a sua ação, uma vez que esta serve como apoio às práticas pedagógicas, pois assume um papel essencial e a leva a

“uma reflexão cuidadosa do educador sobre as atividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua ação” (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação, 2008, p. 13).

De modo a que tudo isto faça sentido, é fundamental que sejamos capazes de detetar as dificuldades dos alunos, para tal devemos refletir e avaliar as suas atitudes e intervenções.

Neste sentido a avaliação surge como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo, n.º 1/2005, artigo I, alínea 2).

Conseguimos assim, perceber facilmente que o professor deve organizar o trabalho. Considero que ao refletir sobre a ação, consciencializamo-nos sobre o que aconteceu, procuramos crenças erróneas e reformulamos novos pensamentos.

Relativamente à nossa prestação, enta privilegiou por centrar o pensamento e a ação nos alunos. Tentamos sempre cumprir os objetivos a que nos propusemos bem como levar a que os alunos atingissem as metas delimitadas.

Além das dificuldades, creio que estas foram sempre ultrapassadas e capazes de proporcionar momentos ricos em aprendizagens.

CAPÍTULO II

1. Enquadramento Teórico Concetual

1.1. Profissão Docente

O conceito de profissão é decorrente de uma construção social, suscetível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais. Esta noção torna-se híbrida e de difícil aproximação devido à variação em função do tempo e do contexto em que ocorre. Deste modo, a palavra profissão dá lugar a um vasto leque de significados, guiando à inexistência de uma definição fixa ou universal (Popkewitz, 1991).

De acordo com Hoyle (1980, p.47), “profissão pode ser catalogada como sendo uma profissão com uma função social crucial e que requer um nível considerável de competência” que é usada em situações, que não são sempre rotineiras, mas que permitem a diferentes formas resolução de problemas. Assim, embora o conhecimento obtido através da experiência seja importante, essa receita-padrão de saber é insuficiente para satisfazer as exigências profissionais e o prático deve recorrer a um corpo de conhecimento sistemático, cujo desenvolvimento de competências específicas requer um longo período de instrução superior, onde está envolvido também o processo de socialização dentro de valores profissionais, valores esses que têm tendência em se inclinarem para a preeminência dos interesses do cliente e, até certo nível, eles são explícitos dentro de um código de ética.

Visto o facto do conhecimento de base e as competências serem aplicados em situações não rotineiras, é indispensável que o profissional possa ter a liberdade de fazer as suas próprias apreciações tendo em conta a prática apropriada. Tenha-se ainda em conta que sendo o profissional assim tão especializado, a profissão organizada, deve ter uma voz forte na implementação de políticas públicas importantes, um grande nível de controlo sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um grande nível de autonomia em relação com o estado.

Uma formação longa, responsabilidade e confluência dos interesses do cliente são necessariamente recompensadas por um grande prestígio e um grande nível de remuneração.

Nóvoa (1991a) afirma que a relação dos professores ao saber compõe um dos principais capítulos da história da profissão docente, alegando que os professores são portadores de um saber próprio.

Nóvoa (1992) junto de Sarmento (1994) apresentam-nos características próprias das verdadeiras profissões, sendo essas:

- ✓ Um saber especializado, expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma longa formação escolar;
- ✓ Controlo de admissão à profissão;
- ✓ Existência de um código deontológico profissional;
- ✓ Autonomia profissional;
- ✓ Associações profissionais, distintas dos sindicatos;
- ✓ Condições de trabalho adequadas;
- ✓ Orientação para o cliente e o ideal de serviço.

Aplicadas estas características à profissão docente, possibilita-se que a considerem como uma semiprofissão, analogamente às profissões liberais, uma vez que esta apresenta uma independência mais reduzida, o direito a uma comunicação menos estabelecido e um *status* menos consignado (Etzioni, 1969).

Na visão de António Nóvoa (1992), a profissão docente integra uma profissão do tipo funcionário, que surge através da integração de duas dimensões:

- ✓ A construção de um corpo de conhecimento e técnicas próprias e específicas da profissão docente – corpo de saberes;
- ✓ A organização de um conjunto de normas e valores que devem pautar a atividade profissional docente.

O autor afiança ainda que “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, relutantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (Nóvoa, s.d).

Em Portugal, não temos uma carreira docente integrada, mas sim diversas carreiras dirigidas por conceitos legalmente estabelecidos:

- ✓ Professores do ensino básico e secundário público-estatal;
- ✓ Professores do ensino básico e secundário particular e cooperativo;
- ✓ Professores do ensino superior universitário;
- ✓ Professores do ensino superior politécnico;
- ✓ Professores de instituições de ensino superior com estatuto próprio.

Ao longo dos anos têm sido executadas uma série de normas legais ao nível das carreiras docentes nomeadamente: Estatuto da carreira docente do ensino básico e secun-

dário (2007 e 2009); Estatuto da carreira docente do ensino superior, universitário e politécnico (2009); Lei da avaliação de desempenho na administração pública (SIADAP) (2007); Lei que altera o regime de vínculos e contratos na função pública (2008);

Da profissão docente derivam várias funções e insurgem novas condições de trabalho, além de ministrar as aulas, considerando todas as tarefas e pesquisas específicas para lecionar a disciplina.

A ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato de consecução da aprendizagem pretendida no outro (Rolão, 2009).

Contamos ainda com a opinião de Gauthier et al. (cit. por Mesquita, 2010), e os autores estabelecem seis tipos de saberes de base para definir a profissão docente, como sendo: (i) os saberes disciplinares (a matéria); (ii) os saberes curriculares (o programa); (iii) os saberes das Ciências da Educação (um *corpus* de conhecimento globalizante da atividade pedagógica); (iv) os saberes da experiência (conhecimento construído nas experiências de ensino, acabando por se transformar em rotina, portanto sem validade científica); (v) os saberes da tradição pedagógica (conhecimentos adquiridos no ver fazer, enquanto estudante); e (vi) os saberes da ação pedagógica (conhecimentos racionais que podem ser verificados através de uma abordagem científica, considerando-se os mais úteis para a profissionalização e construção da identidade profissional).

No final do século XVIII os responsáveis pelas reformas em Portugal sabiam o quão importante era a criação de uma rede escolar. Passam os professores a ser a voz dos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não vacilou quanto à criação de condições para a sua profissionalização (Nóvoa, 1991b).

Segundo o mesmo autor, a década de 70 ficou marcada pela formação inicial de professores. Ganhando, o ensino normal primário, um novo impulso em 1974, mantendo-se sob direção do Ministério da Educação. A década de 80 fica marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores, na qual a deflagração escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, levando a uma demência estrutural grave. Neste período, apuram-se uma série de fenómenos que reforçam uma verdadeira transformação sociológica e ideológica do professorado, tais como:

“a consolidação das instituições de formação de professores, o fomento do associativismo docente, a feminização do professorado e as alterações da componente socioeconómica do corpo docente. Assiste-se ainda a um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos

professores, contudo igualmente, uma maior confirmação autónoma da profissão docente” (Nóvoa, 1991c).

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. A esta altura e perante o cenário de afirmação do sistema educativo, o Estado Novo, interferiu radicalmente nesta área. Nas duas últimas décadas, formação e trabalho caracterizam um binómio interativo e mutuamente condicionado: se as instituições de trabalho apelam à formação, também esta última influencia os contextos de trabalho, sendo visível a gradual procura e oferta de formação nos mais diversos grupos profissionais e contextos organizacionais (Moreira, 2002).

Nos dias que correm, segundo Rocha (2006), “formar professores coloca desafios cada vez mais exigentes a quem o idealiza, organiza e implementa”. A progressiva complexidade do processo de aprender e a complexidade em ensinar são aspetos determinantes do que se queira realizar. O autor dá-nos ainda conta de que na atividade profissional dos professores não existem mecanismos fiáveis de regulação e controlo de entrada e de prosseguimento, e ainda que o aumento de funções que presentemente são concedidas aos professores obriga a um redimensionamento da sua preparação e a uma alteração no modo como deverá ocorrer a sua integração profissional. Desfecha o autor que, a atividade docente requer um processo de formação alargado, que deve ser perspetivado nesta complementaridade, desde o início.

1.2. Profissionalidade, professionismo e profissionalismo

Alcançamos, aqui, o ensejo de discutir os saberes resultantes da construção do profissional que é o professor. Uma discussão que assumirá contornos teóricos mais aprofundados na perspetiva de Raymond Bourdoncle (1991) referindo-se, distintamente, aos seguintes conceitos: i) a “profissionalidade”, correspondendo a uma natureza elevada e racionalizada dos saberes profissionais e consequentes capacidades e competências utilizadas no respetivo exercício profissional; ii) o “professionismo”, relativo à atividade militante e ativista da profissão, onde se incluem profissionais e as respetivas organizações, no sentido de se legitimarem socialmente recorrendo à retórica do “alto valor profissional”, sempre numa perspetiva de se autonomizarem e autocontrolarem e monopolizarem o exercício e o *status* da profissão; iii) o “profissionalismo” corresponde ao estado em que todos aderiram aos pressupostos decorrentes da socialização socioprofissional.

Incontornavelmente, a nova abordagem paradigmática da formação de professores, recentemente inscrita na “Hegemonia de Bolonha”, enquadra-se na definição e prescrição de referentes, mais ou menos pormenorizados, das situações e práticas de trabalho docente, tendendo para a sua padronização e standardização. Este carácter compreensivo e prescritivo da profissionalidade docente tende a surgir sob a forma de necessidades de desenvolvimento de competências e aptidões e da adaptabilidade profissionais, sob o desígnio das “motivações das reciclagens” (Figari, 1996) profissionalizantes, com referência a práticas pedagógicas inscritas num quadro de desenvolvimento profissional pouco dado à inovação pedagógica.

Neste caso, não será despiciendo abrir a discussão em torno das alusões paradigmáticas relativamente a modelos de profissionalização mais conservadores e modelos de formação emergentes, conotados com um progressismo reflexivo mais desenvolvido em torno da figura do professor, do seu perfil profissional e da sua ação social, organizacional e pedagógica (Behrens, 1999).

Por outro lado, observamos que:

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e a sua capacidade de utilizá-lo numa dada situação, o seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e situa-se num contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio

do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado (Courtois, 1996, p. 172).

Na senda do efeito da “reprofissionalização”, reparam que a formação contínua é

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (Esteves e Rodrigues 1993, pp. 44- 45).

Após a deliberação, podemos ainda encontrar outras designações, tais como: profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipa, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício. Por um lado, a noção de “treino” aponta para o desempenho de tarefas de formação a desenvolver pelos professores com vista à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula, ou seja, o aprimoramento de competências profissionais (científicas e pedagógicas); por outro lado, as noções de “educação” e “desenvolvimento” consagram uma ideia de formação mais global do professor (procurando desenvolver competências pessoais) (Moreira, 2002).

Fazendo uma abordagem ao estudo de vários autores (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004), percebemos que profissionalidade e profissionalização são conceções que se catalogam entre si, assim, profissionalização poderá remeter para dois conceitos: i) profissionalização como processo interno é vista como a construção de uma profissionalidade, na qual o professor adquire conhecimentos que lhes são úteis nas suas atividades enquanto didata; ii) como processo externo, profissionalização remete para o profissionalismo envolvendo uma visão social do trabalho.

Numa visão mais humanista e social, Simões & Simões (1995, citados por Morais, 2007, p.27), frisam a relação entre o desenvolvimento da pessoa-professor que se processa, em paralelo com o desenvolvimento do profissional. Estes inquiridores alvitram

que, quando se fala em desenvolvimento profissional, estamos a referenciar algo complexo e multidimensional e encaram-se as mudanças qualitativas evoluindo através de uma maior integração e complexidade, concebendo-as como articuladas por uma unidade estrutural integradora da personalidade, num sentido direcionado do mais simples para o mais elaborado, segundo uma sequência de estádios que sem estarem ligados a uma cronologia precisa, pontuam idades de vida e caracterizam o modo de funcionamento predominante do indivíduo.

Nesta medida, segundo Ferry (1983, citado por Morais 2007), o desenvolvimento profissional é gerado enquanto processo de desenvolvimento pessoal que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas reproduções e sobre os seus comportamentos, isto é, um processo de aquisição e aprimoramento de capacidades.

Ainda nesta linha de pensamento temos Brody e Davidson (1994 citado por Morais 2007), autores sugerem que, quando falamos da problemática do desenvolvimento profissional, referenciamos a forma como os professores produzem o conhecimento e como esse conhecimento renova as suas práticas de ensino e o seu sentido pessoal de profissional da educação.

Consequentemente alguns autores defendem que as culturas e as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento dos professores. Hargreaves (1994 citado por Morais 2007) argumenta que nos devemos focar na importância da motivação social e na obrigação derivada do significado pessoal e compreensão individual, ou seja, nas representações que os professores trazem quando ensinam porque, segundo o autor, “a compreensão do contexto, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas. As opções que fizermos dependerão, em última instância, da profundidade desse entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores”.

Quando nos referimos a desenvolvimento profissional, tentamos perceber como é que o conhecimento dos professores é construído, e de que forma este é aplicado através das suas práticas. Porém, tal como observam Carvalho e Diogo (1991), muitos são os fatores que influenciam estas mesmas práticas, dando-nos conta, por exemplo, de que as ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem comprovam a importância que o professor tem para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Isto é assim, porque o professor susta uma visão de sociedade, mundo, educação e ser que influenciará diretamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica, afetando o conteúdo da educação dos seus alunos, com marcas para uma vida inteira.

De acordo com Cruz (2005), o professor exercita um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática da sala de aula. A autora acha ainda essencial que o docente ultrapasse a posição de mero aplicador de currículos pensados por outros, sendo este capaz de se tornar num intelectual reflexivo e crítico que toma as reformas como um desafio para repensar a sua prática pedagógica na sala de aula.

Fazendo agora uma análise mais profunda aos conceitos supracitados, começamos por nos aludir a profissionalidade, este é um termo de origem italiana (*professionalità*) que emergiu das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, nos anos 1960-1970 (Monteiro p.28).

Barisi (1982, p. 383) destaca a noção de *professionalità* como estando, de certo modo, ligada às classificações baseadas nas capacidades dos trabalhadores e que esta “era insuficiente para dar conta da potencialidade alternativa de igualitarismo, que se exprimia na subjetividade conflitual emergindo das lutas das empresas”. Ainda no contexto de lutas operárias na Itália, importa destacar que essa noção de *professionalità* tem um sentido muito diferente do atual. Neste sentido, a *professionalità* é vista, agora, também como a capacidade de conhecimentos e capacidades de intervenção sobre o processo de produção.

Remetendo agora para a profissionalidade docente, devemos ter em linha de conta que esta se constitui num contexto maior que a profissionalização no que refere às suas ações históricas. Deste modo, a profissão de professor é marcada e construída a partir dos requisitos sociais e históricos, que apontam para o exercício da profissão e estão precisamente ligadas à conceção de educação, sociedade e de escola que têm vindo a evoluir ao longo do tempo. Desta feita, verificamos que a profissionalidade e a profissionalização mantêm uma relação, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado com um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição (Ambrosetti & Almeida, 2007).

Para Cunha (1991), a profissionalidade deve ser vista como uma possibilidade de construção coletiva do docente e dos seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento.

Schratz (2011) refere que o termo profissionalidade pode ser utilizado de forma restrita ou ampla. Num sentido restrito, qualifica o que é profissional, num sentido amplo refere-se ao perfil global de uma profissão, ou seja, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais.

Monteiro (s/d) dá-nos conta de quatro graus de profissionalidade:

- ✓ Profissionalidade zero – é a carência de profissionalidade de atividades como pedir esmola, arrumar carros ou dedicar-se ao roubo (profissões na aceção imprópria);
- ✓ Profissionalidade mínima – é a profissionalidade de uma ocupação que tem algum reconhecimento social, como vender jornais ou varrer as ruas (profissões na aceção indiferenciada);
- ✓ Profissionalidade média – é a profissionalidade da maioria das ocupações, na sua diversidade funcional e utilidade social (profissões na aceção diferenciada);
- ✓ Profissionalidade superior – é a profissionalidade das profissões com maior relevância, responsabilidade e reconhecimentos sociais (profissões na aceção restrita).

Seguindo ainda a linha de pensamento de Moreira (s/d), vejamos agora o que o autor sugere relativamente ao conceito de profissionalismo. Este é um termo que se utiliza com um significado autoevidente e tem duas utilizações mais correntes:

- ✓ Consiste em fazer bem o que se faz;
- ✓ Consiste em fazer bem aquilo que é suposto saber e se pode fazer.

Hargreaves e Goodson (1996), depois de distinguirem cinco discursos de profissionalismo, de o verem como podendo ser clássico e prático e de mais tarde o definirem como algo flexível, alargado e complexo, remetem-nos agora a compreender sete princípios para melhor compreendermos o profissionalismo docente. A verificar:

- ✓ Crescentes oportunidades e maior responsabilidade de usar um juízo alargado relativamente às problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afeta os alunos;
- ✓ Oportunidades e expectativas para se comprometerem com os propósitos morais e sociais, valorizando aquilo que os professores ensinam;
- ✓ Comprometimento para com o trabalho com colegas em culturas de colaboração, de ajuda e apoio, como uma forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas atuais da prática profissional;
- ✓ A heteronomia ocupacional em vez da autonomia autoprotetora, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na comunidade;

- ✓ Um comprometimento para com o cuidado/atenção e não unicamente um serviço anódino para com os alunos. Sendo assim, o profissionalismo deve admitir e adotar tanto a dimensão emocional, como a cognitiva do ensino;
- ✓ Uma investigação orientada para o Eu e um esforço em relação a uma aprendizagem contínua relacionada com os conhecimentos de cada um e com o prático *standard*, em vez de seguir as obrigações debilitadoras das intermináveis mudanças exigidas por outros;
- ✓ A criação e o reconhecimento de tarefas de elevada complexidade com níveis de estatuto e recompensa apropriados.

É em 2003 que surge um incontornável contributo para este tema, Sachs (s/d) propõe que sejamos capazes de distinguir profissionalismo generalista e profissionalismo democrático, relacionando o primeiro com a mudança organizacional, cabendo ao professor ser capaz de fazer face às mudanças e dar resposta a questões de forma eficiente e eficaz. O segundo procura desmistificar o desempenho profissional e criar relações entre os professores e outros agentes, surgindo aqui o professor com mais responsabilidades coletivas.

Posto isto, constatamos que as alterações relacionadas com o ensino têm tido implicações relativamente às práticas dos professores bem como nas conceções de profissionalismo docente. Como afirmam Day e Sachs (2004), estas alterações estão relacionadas também com as reformas dos últimos anos que levaram ao desenvolvimento de um conjunto de contradições relativamente à natureza do ensino enquanto profissão.

Recentemente, Nóvoa (2013) relaciona a distância entre os discursos sobre os professores e as tensões que a profissão docente encara. Este salienta a urgência de iniciar uma construção da profissão docente “a partir de dentro”, sendo fundamental um conhecimento profissional através da reflexão relativamente à experiência pedagógica e a ênfase nas práticas como modos de organização da profissão.

Deste modo, é fundamental uma análise do profissionalismo docente no sentido de incluir o questionamento e as desmitificações das tensões que caracterizam a profissão docente (Flores, 2011) que influenciam a identidade profissional dos professores.

Por fim, Bourdoncle (1991) indica-nos que o profissionalismo se caracteriza pelo uso de retóricas coletivas, representando assim um certo tipo de corporativismo.

1.3. Sobre a construção do saber docente

“A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, Nóvoa (s/d).

Relativamente aos professores e à sua formação Nóvoa (1991) dá-nos conta que nos anos sessenta perante um panorama decadente das taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, entre outros, surge a necessidade de mudança em torno da política educativa, profissão docente e formação de professores. Um dos primeiros passos na reestruturação da educação portuguesa foi a presença na OCDE que deu acesso a recursos que permitiram acentuar o papel da educação na formação do capital humano e na criação de um modelo de escola preponderante na educação. No sentido de combater a desprofissionalização do professorado existente na altura, a década de setenta ficou marcada pelo emergir de um plano de formação inicial de professores com intervenção política e do Banco Mundial que se refletiu no lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação. A desvalorização do conhecimento pedagógico, do corpo profissional prestigiado e detentor de conhecimentos científicos atrasou durante um determinado período a implementação e consolidação destas redes de formação. No entanto, desta consolidação urge uma comunidade científica na área das ciências da educação. Destes desenvolvimentos emerge a profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço no sentido de colmatar a massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas. Fica assim marcada a década de 80 por estes programas que se revestiram de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. De forma a evitar problemas da formação inicial e da profissionalização em serviço, o foco passa para a formação contínua que visa manter o docente atualizado nos seus conhecimentos e competências assim como qualificá-lo para o desempenho de novas funções.

Seguindo a linha de pensamento deste autor, constatamos que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, levando à emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Pretende-se com esta nova profissionalidade estimular uma perspetiva crítico-reflexiva que permita aos professores um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Dominicé (1986) indica-nos que o processo de formação depende de percursos educativos que se alimentam de modelos educativos. A formação vai e vem construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento.

"devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida.

Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica" (Dominicé, 1990, pp. 149-150).

A formação pode levar o desenvolvimento profissional dos professores num quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, para tal, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de forma teórica e concetual. Os problemas da prática profissional não são só instrumentais, todos eles acarretam situações problemáticas que levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990).

Relativamente à formação inicial, esta é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor (Formosinho, 2002).

A formação de professores é um terreno atravessado por “clivagens ideológicas” que irão determinar não só as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas que influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem (Estrela, cit. por Ralha- Simões, 1995).

Esta formação de professores está intimamente relacionada a um fenómeno que autores como Ferreira (2008) têm designado como universitação ou académicação da formação, decorrente da passagem da formação de professores para as universidades e outras instituições de ensino superior. João Formosinho (2002) considera o fenómeno benéfico, afirmando que este nos dá conta de uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa e uma valorização do estatuto da profissão docente. O fenómeno levou de igual modo a uma emergência de projetos de investigação e intervenção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de ensino.

Ao longo das suas carreiras os professores apropriam-se de saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta como modelos da cultura e formação erudita (Rodrigues, 2006).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento (cultura) não é estático, afirmando que cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como indivíduos passivos, recetáculos vazios, seres sem experiência, mas como pessoas em crescimento e, portanto, ativos, criativos, com experiência e individualidade próprias.

Para completar esta ideia, Tardif (2006) diz que este professor que trabalha nas escolas atuais, que recorre ao uso das TIC e recursos pertencentes ao arsenal científico e cultural disponível para a humanidade, está ligado aos acontecimentos mundiais em tempo real, enfrentando um grande desafio. Segundo o mesmo autor, este desafio requer capacidade de visão de futuro aliada a uma postura crítica que pressupõe uma capacidade constante de estudo continuado, curiosidade e interesse em estar atualizado. Para completar a ideia, verificamos que o saber profissional encerra também aspetos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. Para o mesmo autor, durante o exercício da docência, os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes docentes tais como: saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experimentais.

Com isto compreende-se que o saber profissional do professor não se pode restringir ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação. A construção desse saber profissional resulta da mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses (conhecimentos) em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional - a aprendizagem do aluno (Roldão, 2005).

No que respeita a competências profissionais, essas dão corpo a um saber profissional, um elemento central no exercício da profissão que se consubstancia essencialmente na ação de ensinar. Ação esta que, segundo Roldão (2005), se pode dimensionar através de duas linhas de atuação:

- ✓ ensinar como professar um saber, em que o professor é visto como um detentor de um saber que dispõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina. Embora a importância do professor como “distribuidor de um saber restrito” tenha sido significativa durante muito tempo, sabemos que a função de transmitir saberes tem vindo a perder relevância social,

- ✓ ensinar como fazer com que os outros aprendam o saber que se disponibiliza. Aqui o professor é visto como um profissional de ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros atores, que embora possam possuir saberes contínuos não são detentores dessa capacidade que constitui a profissionalidade docente (Morgado, 2011).

Assim, a formação é entendida como “um processo apropriado de oportunidades educativas, vividas no quotidiano” (Canário, 1994, p.32).

Hoje em dia, muito se fala da importância da formação de professores capaz de recorrer à prática reflexiva. Segundo Alarcão (2005, p. 176) os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Neste sentido, o docente como profissional reflexivo não pode atuar só como transmissor de conhecimento, pelo contrário, este deve atuar sendo capaz de interagir com toda a comunidade escolar, tendo ainda a capacidade de pensar sobre a sua prática.

Alarcão (2005) descreve o professor reflexivo como sendo um profissional que precisa de saber quem é e capaz de perceber os motivos pelos quais atua. A autora refere ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação de educandos” (Alarcão, 2005, p.177).

Ainda nesta linha de pensamento, verificamos que o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa de igual modo a conhecer-se melhor. Ghedin (2005, p.141) afirma que:

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

Assim sendo, verificamos que não existe conhecimento acabado, desta feita entendemos tudo isto como um processo contínuo de construção e autoconstrução. Levando esta questão a que o professor nunca se possa sentir inteiramente satisfeito com as suas práticas, sendo capaz de trabalhar com o objetivo de aperfeiçoar as mesmas.

Finalizamos com uma abordagem, de Perrenoud (2000), sobre as práticas reflexivas. O autor afirma que estas podem consolidar estratégias e desenvolver métodos que permitiam aos professores contornar competências mal sucedidas. No sentido de melhorar as suas práticas é fundamental que o professor trabalhe e invista num programa de formação contínua. Aqui o professor será capaz de construir novos modelos de ação pedagógica e didática. Deste modo, a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais económico e rápido apelar para novos recursos de autoformação” (Perrenoud, 2000, p.163).

O autor refere ainda que, quando os professores assumem ensino por competências, estes, apropriam-se de responsabilidades na escolha das suas práticas. Sendo que, os professores, precisam e devem ser responsáveis pela formação dos discentes.

1.4. Sobre a competência profissional

O conceito de competência tem vindo a ser estudado desde 1973 quando David McClelland (cit. por Ficher, 2008) busca uma abordagem mais efetiva relativamente aos testes de inteligência.

A noção de competência significa ser competitivo no que refere a relações de emprego e à inserção no mundo do trabalho, como afirma Passos (2004), o padrão competitivo dá-se da realidade de cada organização, a partir das suas especificidades, história e características.

Referenciando Roldão (2003), a autora indica que só existe competência, quando, perante determinada situação o indivíduo é capaz de mobilizar, de forma adequada, diversos conhecimentos prévios, sendo ainda este capaz de os seleccionar, integrar de forma a que juntos se ajustem à situação.

Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir de forma eficaz perante uma situação, sustentada em conhecimentos, mas sem se limitar aos mesmos. É um saber em uso que exige a integração e mobilização de conhecimentos, processos, predisposições que permitirão ao sujeito fazer, pensar e apreciar (Roldão, 2002).

Com isto, entendemos que o nível de competência, está ligado às habilidades e atitudes do indivíduo, enfrentando um mercado de trabalho (Zarifian, 2001).

Outros autores mencionam que:

a competência não seria um estado de formação educacional ou profissional, nem tão pouco um conjunto de conhecimentos adquiridos ou de capacidades apreendidas, mas seria a mobilização e aplicação de conhecimentos e capacidades numa situação específica, na qual se apresentam recursos e restrições próprias à sua especificidade (Alder, 2002, p. 42).

Dada a abrangência do conceito, pretendemos agora mencionar factos relativos à competência profissional. Fleury e Fleury (2001) afirmam que o conceito de competência profissional é visto como:

um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos e

tão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Por outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo tem (Fleury & Fleury, 2001, p. 185).

Podemos desta forma associar a definição de competência profissional ao verbo ação, ou seja, a prática de uma ação fundamentada em conhecimento (Saupe, 2006).

Vejamos, que ainda relativamente à competência profissional, esta é um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com eficácia várias situações (Perrenoud, 1999). Neste sentido, e remetendo agora para o nosso trabalho, sigamos o pensamento do autor, no que concerne à competência profissional docente.

O mesmo autor é o que mais se foca nas questões da competência relacionadas com o campo educacional. O conceito de competência desenvolvido por Perrenoud levamos a ver o saber o docente como um saber que pressupõe a mobilização de saberes. Acrescenta ainda que a competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas livra-se deles, saindo da repetição, inventando soluções capazes de dar resposta à singularidade das situações presentes. O autor criou competências específicas a partir das quais o profissional docente se deve reger para um bom desempenho. A ver (Perrenoud, 2000):

- ✓ Organizar e dirigir situações de aprendizagem – entendendo-se que a capacidade de ensinar bem é uma nova competência. O professor deve dominar saberes, ser capaz de administrar uma turma e avaliar;
- ✓ Administrar a progressão das aprendizagens – o professor deve ser capaz de se ajustar às situações-problema, deve refletir sobre as suas competências e tomar decisões no sentido de progredir;
- ✓ Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – o professor deve ser capaz de administrar a heterogeneidade das suas turmas. Deve agir de forma a desenvolver a cooperação entre os alunos através de atitudes e da reflexão sobre a experiência;
- ✓ Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho – o professor deve ser capaz de suscitar o interesse, por parte dos alunos, em aprender. Para tal deve, negociar com os alunos regras e oferecer atividades diversificadas mas eficazes na formação dos discentes;
- ✓ Trabalhar em equipa – o professor deve motivar os alunos e fazê-los entender que nada é mais fácil se estivermos sozinhos. O trabalho em equipa ajuda na administração de crises e de conflitos interpessoais;

- ✓ Participar na administração da escola – todos devem participar na administração da escola;
- ✓ Informar e envolver os pais – o professor deve ser capaz de dirigir reuniões de informações ou de debate. A participação dos pais na escola é fundamental para o processo de aprendizagem;
- ✓ Utilizar novas tecnologias – as novas tecnologias de comunicação e informação transformam as maneiras de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar. Deste modo, o professor deve ser capaz de utilizar as TIC com objetivos educacionais;
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – o professor deve ser capaz de agir e lutar contra o preconceito e discriminações, deve prevenir a violência. Para tal, este deve dar ênfase à criação de regras de vida comum, trabalhando as mesmas com os seus alunos;
- ✓ Administrar a sua própria formação contínua – o professor deve gerir a sua formação tendo em conta que o ambiente da escola não é estável. Para tal, este deve estar sempre atualizado ao ponto de estar preparado a intervir em todas as situações.

Perrenoud (1999) vê as competências como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência, através do qual cada pessoa desenvolve competências capazes de resolver problemas e superar situações.

Do mesmo modo, para aprendermos, precisamos de mobilizar os nossos saberes teóricos e práticos. Entendamos que o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos que as fundamente. Remetendo agora para as competências profissionais docentes, Perrenoud (1999, p.2) afirma:

(...) as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares, elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura igual que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos e para as habilidades fundamentais. Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

As dez competências anteriormente referidas levam-nos a ter noção da importância não só da formação docente, bem como da prática reflexiva por parte do mesmo. Vários são os autores/investigadores que têm discutido os saberes docentes, saberes estes que permitem elevar a competência profissional. Todos

(...) se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício da sua prática (Almeida & Biajone, 2007, p. 289-290).

A propósito, Tardif (2008, p.36) define o saber docente “como um saber plural, formado pela amálgama, mais o menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O autor indica que o saber docente é composto por quatro classes de saberes, sendo elas:

- ✓ Saberes de formação profissional
- ✓ Saberes disciplinares
- ✓ Saberes curriculares
- ✓ Saberes experienciais

Para o autor, os saberes da formação profissional são os saberes da educação e os saberes pedagógicos, saberes estes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares dizem respeito aos saberes de cada campo de conhecimento, saberes que surgem dos grupos sociais como produtores de saberes; saberes curriculares referem a forma como as escolas se estruturam, selecionam e apresentam conteúdos a serem seguidos pelo professor e por fim, os saberes experienciais que se referem aos que são desenvolvidos pelos professores no âmbito da sua atuação profissional. Estes saberes:

(...) surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos”

e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2008, p.54).

Seguindo a linha de pensamento do presente autor, verificamos que este evidencia fontes de aquisição de saberes e os modos de integração à prática docente. A verificar:

Tabela 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundário não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecidos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização de profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Os saberes dos professores (Tardif, 2008, p.63)

Constatamos assim que o trabalho do professor exige conhecimentos específicos, logo a sua formação deveria ser valorizada e baseada nos mesmos.

De acordo com Borges (2003), existem vários estudos sobre os saberes do professor (saber docente). Estudos esses que abrangem várias perspectivas compreendidas por: a cognição do professor, o pensamento do professor, pesquisas compreensivas, interpretativas e integracionistas e pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões.

O autor ajuda-nos a perceber tudo isto de forma mais pormenorizada explicando cada uma das perspectivas acima referidas, então vejamos, as pesquisas sobre o compor-

tamento do professor correspondem à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino, nela encontram-se as pesquisas processo-produto, caracterizadas por buscar e identificar o impacto do processo de ensino sobre a aprendizagem do aluno; as pesquisas sobre a cognição do professor são de origem psicológica e diferenciam-se por centrar a sua análise nos processos cognitivos dos professores, procuram ultrapassar problemas comportamentalistas (Borges, 2003). Procuram essencialmente perceber como é que os professores vêm as suas ações dentro da sala de aula, como compreendem e fazem uso dos seus conhecimentos; as pesquisas sobre o pensamento dos professores tratam-se de uma abordagem desdobrada da psicologia cognitiva. Compreende pesquisas do tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista, tendo como foco principal o pensamento do professor; as pesquisas compreensivas representam estudos que investigam e evidenciam pensamentos, ações e interações do sujeito, sendo que estas partem do contexto no qual o sujeito está inserido; as pesquisas que se regem pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões, possibilitam enriquecer as abordagens anteriores, afirmando a autora que não se tratar de uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia (Borges, 2003).

1.5. Modelos de formação de professores e saberes profissionais

Ser professor, exige uma certa capacidade de possuir diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores tem vindo a assumir uma posição de urgência face aos espaços escolares. Nessa perspetiva, a formação contínua associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na sua rotina profissional e no seu meio escolar (Perrenoud, 2001).

A formação de professores é todo um processo que decorre de uma certa imagem do que deve ou não ser o professor, ou seja, os métodos, os conteúdos e estratégias são o principal objetivo na formação de uma conceção de professores.

O autor Kennet Zeichner (1993) dá-nos conta de seis modelos de formação inicial de professores (modelo de imitação artesanal, modelo behaviorista, modelo clínico, modelo desenvolvimentalista, modelo ecológico e modelo reflexivo). Para o autor, um modelo de formação de professores está ligado a um conjunto de princípios narrados com os objetivos da escola e do ensino.

Vejamos agora o que o autor refere sobre cada um dos modelos de formação inicial de professores:

- ✓ Modelo de imitação artesanal – este é um modelo que dá realce ao conhecimento prático. Alarcão e Tavares (2003) referem este como uma forma de supervisão, através do qual se aprende imitando o professor. Inerentes a este modelo estão a autoridade e a imutabilidade do inquestionável saber do “mestre”.
- ✓ Modelo behaviorista – Zeichner (1993), apresenta, neste modelo, o professor como um técnico de ensino. Alarcão e Tavares (2003) afirmam que este é um modelo de supervisão baseado na análise de situações de micro-ensino. Os autores alertam ainda para o facto de se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao que é transmitido no ato de ensinar.
- ✓ Modelo clínico – este modelo está ligado à supervisão clínica. Esta, segundo Zeichner (1993), implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este o papel de um indivíduo com experiência e não o de detentor de conhecimentos especializados. Sergiovanni e Starratt (1993) alertam-nos logo para o facto de que, apesar de os passos no processo de supervisão clínica parecerem ser aquilo que muitos supervisores fazem, são poucos os exemplos de uma prática consistente. “Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os sus colegas, mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24).
- ✓ Ainda segundo este modelo Cogan (1973), defende que a supervisão clínica aplica o rigor da ciência para transformar a prática na dala de aula num desempenho artístico.
- ✓ Modelo desenvolvimentalista – segundo estudos de Zeichner, constatamos que a psicologia influencia cognitivamente as tendências desenvolvimentalistas que defendem o desenvolvimento psicológico do professor. Glickman (s/d) concebe a supervisão como a ligação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo. O mesmo autor defende que o professor se encontra num nível elevado de abstração e é capaz de dirigir o seu próprio crescimento.

- ✓ Modelo ecológico – apresenta-se como um processo interativo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. Formosinho (2002) refere-nos que o modelo ecológico de supervisão se baseia em três pontos fundamentais: a) reconhecimento pelos contextos significativos para o aluno estagiário; b) atribuição de importância às interações e comunicações entre esses contextos profissionalizantes; c) reconhecimento da influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes.
- ✓ Modelo reflexivo – este modelo remete para um processo formativo que “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.24). Este modelo de supervisão procura que o aluno estagiário seja capaz de transformar conhecimentos em ação e que reflita sobre essa mesma ação enquanto ela decorre.

Os modelos de formação de professores são a base para o desenvolvimento e progresso da profissão docente. São estes que levam ao saber profissional.

Segundo Tardif (2004, p.54), constatamos que o saber profissional é uma mistura de diferentes saberes, sendo estes, provenientes de fontes diversas, construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as imposições da sua atividade profissional. O autor destaca, através de pesquisas, que o saber profissional é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Seguindo o pensamento do autor, daremos agora conta de quatro tipos de saberes profissionais, que a seu ver são alicerçais para a atividade docente:

Tabela 2 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial.
Saberes disciplinares	Saberes reconhecidos como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. Saberes produzidos pela sociedade ao longo da humanidade.
Saberes curriculares	Conhecimentos relacionados com a forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.
Saberes experienciais	Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Estes saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas.

Fonte: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

Assim, como referido ser professor implica ter a capacidade de possuir e mobilizar diferentes saberes. Saberes esses que devem ser geridos pelo sujeito, adquiridos no processo de formação inicial e trabalhados/melhorados no processo de formação contínua.

Deste modo, constatamos que o professor deve ser o maior possuidor de conhecimentos, e deve ser capaz de os colocar em prática face a cada situação, evitando “choques” de conhecimentos, ou seja, o professor deverá utilizá-los de forma direta e sucinta, não deixando margem para dúvidas, nem espaço para questões que podem dificultar a resolução de uma situação (inicialmente) fácil.

Em suma, o professor deve adequar as suas intervenções, devendo estar sempre seguro nas mesmas. Para tal importa essencialmente (como referido anteriormente) que o docente planeie e reflita sempre sobre as suas práticas.

2. Metodologia

2.1. Problema, problemática e objetivos da investigação

A investigação realizada visa espelhar um estudo em que nos propomos perceber mais sobre a profissionalidade docente e as práticas pedagógicas colocadas em prática, fazendo uma análise ao trabalho dos professores do 1.º CEB.

Perante o problema, os objetivos que se pretendem atingir são os seguintes:

- ✓ Conhecer as perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre os processos de construção do seu conhecimento profissional;
- ✓ Compreender a relação entre os processos de construção do conhecimento profissional e a efetividade da profissionalidade docente;
- ✓ Identificar as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores do 1.º CEB no desenvolvimento do seu conhecimento profissional;
- ✓ Perceber quais as principais dificuldades encontradas pelos professores do 1.º CEB no seu desenvolvimento profissional.

2.2. Tipo de Investigação

O presente estudo foi realizado em função dos nossos interesses em aprofundar o conhecimento relativamente às práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB. Como tal, a metodologia adotada congrega a recolha, análise e a interpretação de dados relativamente ao estudo em questão.

Dados os objetivos da investigação, optamos por recorrer ao uso de um estudo quantitativo que nos permitiu dar conta do trabalho dos professores do 1.º CEB, focando-nos nas práticas pedagógicas utilizadas, bem como nas suas perspetivas sobre a importância das mesmas.

Segundo Richardson (1989, p.29), este método de pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos que permitem a descrição e explicação de fenómenos. O autor expõe que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis).

O método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador (Fortin, 2003).

2.3. População e amostra

Na presente investigação, define-se como população professores do Agrupamento de Escolas “Aprender Juntos”¹. Mais especificamente, os professores do 1.º CEB que exercem a sua atividade no mesmo.

A escolha da amostra prendeu-se ao facto da autora ter estagiado no Agrupamento supracitado (sendo de igual modo o seu local de estudo), no sentido de facultar toda a logística necessária à recolha de dados.

De acordo com Quivy e Campenhoud (1998), o campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em conta as hipóteses de trabalho e o que elas ditam no que respeita ao campo de análise, objetivos de investigação, a margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contatos e informações.

No que concerne aos participantes no estudo, é possível encontrar uma amostra de 48 participantes, que variam entre feminino e masculino (professores do 1.º CEB) com idades compreendidas entre os 23 e os 61 anos de idade.

A amostra é constituída por 48 indivíduos, sendo 40 do género feminino e 8 do género masculino e em termos de habilitações, a grande maioria detém uma licenciatura, 38 dos 48 totais. No que respeita à situação profissional, a maioria dos docentes que integram a amostra são professores do quadro de agrupamento (33). Já relativamente à idade e anos de exercício da profissão a distribuição é relativamente dispersa, ainda que se possa apurar, no primeiro caso, 31 dos 48 docentes com idades acima dos 45 anos e, no segundo caso, 34 dos 48 docentes 20 ou mais anos de exercício da profissão (ver Tabela 3).

¹ Nome fictício atribuído ao agrupamento escolas

Tabela 3 - Caracterização da amostra

Variáveis/ número de respondentes									
Género		Habilitações		Situação Profissional		Idade		Anos de exercício da profissão	
Feminino	40	Licenciatura	38	Professor Quadro Agrupamento	33	20 – 24	2	1 – 4	4
						25 – 29	3	5 – 9	3
						30 – 34	2	10 – 14	4
Masculino	8	Mestrado	8	Professor Quadro Zona Pedagógica	4	35 – 39	4	15 – 19	3
						40 – 44	6	20 – 24	7
		Bacharelato	1	Professor Contratado	10	45 – 49	7	25 – 29	12
						50 – 54	10	30 – 34	5
		Pós- Graduação	1	Outra Situação	1	55 – 59	12	35 – 39	10
60+	2								

Fonte: Elaboração própria

2.4. Técnicas e instrumentos de investigação

Relativamente aos instrumentos e técnicas a utilizar, ao longo da realização deste trabalho, foi aplicado um inquérito por questionário aos professores do 1.º CEB, do Agrupamento de escolas “Aprender Juntos”.

2.4.1. Inquérito por questionário

Foi elaborado um inquérito por questionário no intuito de recolher dados relativos às práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB. “O inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 7). “O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Esta é uma técnica de investigação não participante, sendo que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados” (Dias, 1994, p.5).

O questionário utilizado foi construído com base em outros dois já utilizados em diferentes estudos. A verificar:

- ✓ Reflexão sobre a prática profissional – Gabinete de Avaliação Interna
- ✓ Identidade, função docente, conhecimento e prática profissional - Teresa Gonçalves, Nair Azevedo, Mariana Alves, Maria do Céu Roldão e Joana Campos.

Criamos ligações entre estes e os construtos a analisar e, a partir daí, construímos a nossa própria arquitetura de questionário. Este foi entregue de forma presencial em setembro de 2016 tendo sido recolhido da mesma forma e dentro da mesma data. Tudo isto se deu dentro daquilo que vários autores definem ser o método de recolha de dados em questão, Marconi e Lakatos (2003) definem o questionário como sendo um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

2.5. Procedimentos

No que respeita a trabalhos de investigação, estes requerem preparação e cuidado para reunir todas as condições necessárias à sua realização. Quivy e Campenhoudt (1998) reforçam a afirmação referindo que “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p.25).

Seguindo a presente ordem de ideias e para que a concretização do estudo se desse, foi fundamental um planeamento de diversas atividades. Sendo que as que desenvolvemos foram: pedidos de autorização a entidades como o Agrupamento de Escolas e à Direção-Geral de Educação, sendo que à segunda foram solicitadas autorizações para a aplicação do questionário em contexto; elaboração dos instrumentos de recolha de dados; recolha de dados e para finalizar a análise e discussão dos mesmos.

Dadas as aprovações procedemos à implementação dos questionários. Posto isto, passamos à última fase, que consistiu na análise e discussão dos resultados, fazendo face ao problema e aos objetivos da investigação.

A aplicação dos questionários em si foi precedida da sua submissão à apreciação do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) a quem solicitamos a permissão para a sua implementação.

Forma de igual modo solicitadas autorização para a implementação deste estudo
ao Agrupamento de Escolas com que operamos enquanto contexto de investigação.

2.6. Análise de dados

Finda a recolha de dados através da aplicação de um questionário e a título complementar, recorrendo à pesquisa documental, foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados.

A análise dos dados deu-se de três formas distintas:

- ✓ análise descritiva relacionando os objetivos de investigação com as questões presentes no questionário;
- ✓ análise de correlação entre variáveis;
- ✓ discussão dos resultados em si;

3. Descrição e análise de resultados

3.1. Descrição de resultados

Neste capítulo daremos conta dos dados obtidos que visam dar resposta à questão-problema. Apresentaremos tabelas com os resultados e excertos com as discussões e perceções relativamente aos mesmos

3.1.1. Perspetivas dos professores do 1º CEB sobre os processos de construção do seu conhecimento profissional

Para o desenvolvimento da profissão docente os respondentes consideram importantes todas as variáveis apresentadas, sendo a resposta à maioria das variáveis de relevante, considerando muito relevante os conhecimentos de práticas pedagógicas, gestão de conflitos e conhecimentos científico (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Conhecimentos relevantes para a profissão docente

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Práticas Pedagógicas	4,70	5,00	5	,587	3	5
2	Gestão de Conflitos	4,53	5,00	5	,718	2	5
3	Educação para a saúde	4,15	4,00	4	,659	2	5
4	Educação Sexual	4,02	4,00	4	,649	2	5
5	TIC	4,28	4,00	4	,772	1	5
6	Conhecimento científico	4,72	5,00	5	,455	4	5
7	Políticas atuais e legislação em vigor	4,06	4,00	4	,734	2	5
8	Cidadania e mundo atual	4,30	4,00	4	,689	2	5
9	Outro	Educação artística – 1 resposta Comportamentos, cognição, deficiência – 1 resposta					

Fonte: Elaboração própria

A formação contínua é considerada muito relevante para o desenvolvimento profissional (ver Tabelas 5) e, no respeitante à relação desta com o desenvolvimento do conhecimento e da profissão docente da melhor forma possível, os respondentes consideraram muito relevante participar em ações de formação contínua para adquirir novos conhecimentos, aprofundar conhecimentos e alterar ou melhorar o modo de ensino. Não menos importante é o facto de todas as restantes variáveis serem consideradas de relevante para levar os docentes a participar nestas ações (ver Tabela 6).

Tabela 5 - Relevância da formação contínua para o desenvolvimento profissional

	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	4,36	4,00	5	,673	3	5

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6 - Aspetos mais importantes para participar em ações de formação contínua

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Progressão na carreira	3,77	4,00	4	1,159	1	5
2	Aquisição de novos conhecimentos	4,57	5,00	5	,547	3	5
3	Facilidade de horário	3,26	3,00	4	1,191	1	5
4	Gratuidade/Baixo custo de propinas	3,57	4,00	4	1,213	1	5
5	Proximidade geográfica da instituição	4,15	4,00	4	1,001	1	5
6	Atualidade da temática	4,41	4,00	4	,741	1	5
7	Obtenção de diploma de nível superior	3,48	4,00	4	1,132	1	5
8	Curiosidade pela temática	4,41	4,00	4	,591	3	5
9	Aprofundamento de conhecimentos	4,51	5,00	5	,597	3	5
10	Vontade de aprofundar conhecimentos	4,42	5,00	5	,794	2	5
11	Oportunidade de acompanhar grupo de colegas	3,73	4,00	4	,895	2	5
12	Adquirir novos conhecimentos	4,41	5,00	5	,715	2	5
13	Alterar/melhorar o modo de ensinar	4,29	4,00	5	,814	2	5
14	Alterar/melhorar a relação com os alunos	4,29	4,00	4	,750	2	5
15	Alterar/melhorar a gestão de conflitos na sala de aula	4,28	4,00	4	,751	2	5
16	Estabelecer relacionamento com outros profissionais	3,93	4,00	4	,818	2	5
17	Experimentar novas metodologias de trabalho	4,32	4,00	4	,650	3	5
18	Conhecer materiais e documentos úteis para a docência	4,48	4,00	4	,506	4	5
19	Contribuir para modificar práticas nos grupos de professores de que faz parte (departamento, conselho de turma, conselho de docentes, etc.)	4,14	4,00	4	,723	2	5
20	Outros	Melhorar o bem-estar – 1 resposta					

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à formação desenvolvida pelos docentes inquiridos nos últimos quatro anos esta é diversificada, indo de encontro às questões abordadas neste ponto de desenvolvimento do conhecimento profissional e frequência de formação contínua como forma de atualizar, aprofundar e adquirir novos conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento das suas funções (ver Tabela 7).

Tabela 7 - Formação realizada nos últimos quatro anos

Temas	Número de escolhas
Complemento de formação grupo 120	1
Plataforma moodle	2
Dislexia	3
Empreendedorismo	4
Défice de atenção	1
Expressões	4
TIC	6
Educação Sexual	3
Bibliotecas	5
Mediação e gestão de conflitos	1
Mestrado	2
Viseu Educa 1	5
Viseu Educa 2	5
Ensinar e aprender na Escola do Séc. XXI	9
Study and go	1
Baixa visão	1
Avaliação interna	1
Disfunção da Voz	1
Educação para a saúde	1
Educação Especial	2
Problemas de comportamento	1
Língua portuguesa	1
Matemática	2
Escrita Humorística	1
Perfil do Professor na Escola	1

3.1.2. Relação entre os processos de construção do conhecimento profissional e a efetividade da profissionalidade docente

Do domínio de conhecimentos necessários à sua profissão e respetiva competência nos mesmos, os docentes da amostra consideram-se em todas as variáveis, competentes, ainda que em nenhuma das mesmas, a resposta mais dada seja *muito competente*, em média (ver Tabela 8).

Tabela 8 - Perceção de competência nos diferentes conhecimentos

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Práticas pedagógicas	4,34	4,00	4	,479	4	5
2	Gestão de conflitos	4,28	4,00	4	,498	3	5
3	Educação para a saúde	3,89	4,00	4	,634	2	5
4	Educação sexual	3,68	4,00	4	,726	1	5
5	TIC	3,94	4,00	4	,567	2	5
6	Conhecimento científico	4,30	4,00	4	,553	3	5
7	Políticas atuais e legislação em vigor	3,60	4,00	4	,681	2	5
8	Cidadania e mundo atual	4,00	4,00	4	,647	2	5
9	Outro	Não se registaram respostas nesta variável					

Fonte: Elaboração própria

Das opções de formação contínua apresentadas são destacadas pelos respondentes a formação complementar/contínua, pós-graduações e formações especializadas e a frequência de congressos e seminários, como sendo as relevantes para o desenvolvimento profissional (ver Tabela 9). A formação contínua é considerada muito relevante para o desenvolvimento e desempenho profissional, na medida em que permite aprofundar e adquirir novos conhecimentos, alterar e melhorar o modo de ensinar, alterar e melhorar a relação com os alunos e possibilitar a experimentação de novas tecnologias de trabalho, não deixando de considerar relevantes outras questões associadas à frequência das ações (ver Tabela 10).

Tabela 9 - Formação contínua mais relevante para o desenvolvimento profissional

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Formação complementar/contínua específica	4,36	4,00	4	,640	3	5
2	Pós-graduação/formação especializada	3,90	4,00	4	,718	2	5
3	Mestrado	3,50	3,50	3	,877	2	5
4	Doutoramento	3,29	3,00	3	,694	2	4
5	Frequência de congressos, seminários, etc...	3,84	4,00	4	,924	1	5
6	Outro	Pesquisa pessoal e autoformação – 1 resposta					

Fonte: Elaboração própria

Tabela 10 - A formação contínua no desenvolvimento e desempenho profissional

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Aprofundar conhecimentos para a docência	4,41	4,50	5	,693	2	5
2	Adquirir novos conhecimentos	4,49	5,00	5	,597	3	5
3	Alterar/melhorar o modo de ensinar	4,44	5,00	5	,673	3	5
4	Alterar/melhorar a relação com os alunos	4,37	4,00	5	,733	2	5
5	Alterar/melhorar a gestão de conflitos em sala de aula	4,24	4,00	4	,799	2	5
6	Estabelecer relações com outros profissionais	4,00	4,00	4	,949	2	5
7	Experimentar novas tecnologias de trabalho	4,50	5,00	5	,599	3	5
8	Conhecer materiais e documentos úteis para a docência	4,39	4,00	4	,628	2	5
9	Contribuir para modificar práticas nos grupos de professores de que faz parte (departamento, conselho de turma, conselho de docentes, etc.)	4,11	4,00	4	,831	2	5
10	Outro	Não se registaram respostas nesta variável					

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre o desenvolvimento de atividades na qualidade de formador nos últimos quatro anos, apenas quatro inquiridos respondem positivamente, apurando-se duas opções para formação na Escola/Agrupamento com a escolha de *frequentemente* e uma com a escolha de *poucas vezes*, uma opção de formação em centros de formação *frequentemente* e outra *poucas vezes*, uma opção *frequentemente* para formação em conhecimentos disciplinares específicos de português e didáticas de português, uma opção de *poucas vezes* para formação em associação de professores e conhecimentos disciplinares específicos de estudo do meio e uma opção de *muitas vezes* para formação no ensino superior. No seguimento da sua atividade como formadores os respondentes atribuem alguma relevância entre esta e o seu desempenho profissional.

3.1.3. Práticas pedagógicas e desenvolvimento do conhecimento profissional

No desenvolvimento do conhecimento profissional, particularmente na consulta de literatura especializada destacam-se os manuais escolares, consultados *frequentemente*, sendo consultadas *muitas vezes* publicações especializadas na formação de professores e outras publicações científicas. Esta consulta é feita para preparação de materiais pedagógicos, planificação de aulas e solucionar problemas de aprendizagem, como questões principais, seguidas da preparação de avaliações e perceber como melhorar o desempenho e por fim para adquirir e alargar conhecimentos (ver Tabela 11 e Tabela 12).

Tabela 11 - Regularidade de consulta de leitura especializada

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Manuais Escolares	4,53	5,00	5	,726	2	5
2	Publicações especializadas na formação de professores	3,95	4,00	4	,834	2	5
3	Outras publicações científicas	3,67	4,00	4	,840	1	5

Fonte: Elaboração própria

Tabela 12 - Finalidade da consulta de literatura especializada

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Aquisição/alargar informação e conhecimento gerais	4,34	4,00	4	,645	3	5
2	Preparar materiais pedagógicos	4,50	5,00	5	,665	3	5
3	Planificar aulas	4,38	5,00	5	,795	2	5
4	Preparar avaliações	4,22	4,00	5	,909	1	5
5	Resolver problemas de aprendizagem	4,22	5,00	5	,962	2	5
6	Perceber formas de melhorar o desempenho	4,33	4,00	5	,721	3	5

Fonte: Elaboração própria

Na perspetiva dos professores e para que transmitam eficazmente os conhecimentos, estes, consideram *muito importante* manterem-se atualizados, terem a capacidade de adaptar as práticas pedagógicas mediante o aluno, a utilização de diferentes métodos pedagógicos, estar completamente seguros dos conteúdos a lecionar, promover um clima de aprendizagem organizado, respeito mútuo e entreajuda e ainda estabelecer comunicação bidirecional na sala de aula (ver Tabela 13), estabelecendo assim uma série de fatores essenciais à eficácia da transmissão do conhecimento aos alunos.

Tabela 13 - Transmissão conhecimento de forma eficaz

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Manter-se atualizado	4,68	5,00	5	,518	3	5
2	Ser capaz de adaptar as práticas pedagógicas consoante o aluno	4,63	5,00	5	,488	4	5
3	Utilizar diferentes métodos pedagógicos	4,50	5,00	5	,658	2	5
4	Ter vários anos de experiência	3,41	4,00	4	1,019	1	5
5	Entender o meio envolvente, familiar, social e económico do aluno	4,13	4,00	4	,619	2	5
6	Estar completamente seguro dos conteúdos a lecionar	4,52	5,00	5	,547	3	5
7	Promover um clima de aprendizagem organizado, respeito mútuo e entreajuda	4,65	5,00	5	,482	4	5
8	Estabelecer comunicação bidirecional na sala de aula	4,49	5,00	5	,549	3	5
9	Outra	Não se registaram respostas nesta variável					

Fonte: Elaboração própria

Neste seguimento, os docentes inquiridos classificam com concordo totalmente várias questões relacionadas com o ato de ensinar, nomeadamente promover aprendizagens significativas, acompanhar os alunos no processo ensino-aprendizagem, direcionar o foco e o desenvolvimento dos alunos, fornecer instrumentos para o raciocínio autónomo e o desenvolvimento da identidade do aluno e fomentar o ensino exploratório e capacidades de autodidata, não deixando de considerar pertinentes as restantes variáveis apresentadas (ver Tabela 14). Afirmam, ainda, utilizar muitas vezes algumas estratégias como trabalho experimental, trabalhos de grupo, pesquisas, discussões, jogos pedagógicos e

outras que vão de encontro às questões referidas, destacando como estratégias utilizadas frequentemente o reforço positivo e o estímulo à participação (ver Tabela 15).

Tabela 14 - Perceção do ato de ensinar

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Incutir regras básicas de educação	4,11	4,00	4	,868	2	5
2	Promover aprendizagens significativas	4,76	5,00	5	,431	4	5
3	Acompanhar os alunos no processo ensino-aprendizagem	4,70	5,00	5	,465	4	5
4	Dar a voz aos alunos	4,38	4,00	4	,576	3	5
5	Direcionar o foco e o desenvolvimento dos alunos	4,49	5,00	5	,549	3	5
6	Fornecer instrumentos para o raciocínio autónomo e o desenvolvimento da identidade do aluno	4,59	5,00	5	,542	3	5
7	Promover a autoconfiança dos alunos	4,56	5,00	5	,546	3	5
8	Fomentar o ensino exploratório e capacidades de autodidata	4,44	4,00	4	,548	3	5
9	Outra	Não se registaram respostas nesta variável					

Fonte: Elaboração própria

Tabela 15 - Estratégias de trabalho e frequência de utilização

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Trabalho experimental	3,91	4,00	4	,784	2	5
2	Pesquisas de internet	4,15	4,00	4	,556	3	5
3	Aula expositiva	3,54	4,00	4	,959	1	5
4	Trabalhos de grupo	4,13	4,00	4	,400	3	5
5	Trabalhos de pesquisa em suporte escrito	3,76	4,00	4	,848	2	5
6	Sínteses orais	3,87	4,00	4	,806	2	5
7	Discussão de trabalhos realizados pelos alunos	4,16	4,00	4	,601	2	5
8	Dramatizações	3,74	4,00	4	,828	2	5
9	Jogos didáticos	4,04	4,00	4	,729	2	5
10	Elaboração de posters	3,73	4,00	4	,915	1	5
11	Análise de casos	3,64	4,00	4	1,014	1	5
12	Debates e mesas redondas	3,50	4,00	4	,928	2	5
13	Leitura coletiva	4,16	4,00	4	,852	2	5
14	Trabalhos de pares	4,24	4,00	4	,529	3	5
15	Trabalho individual	4,40	4,00	4	,654	2	5
16	Reforço positivo	4,56	5,00	5	,546	3	5
17	Estimulo à participação dos alunos	4,60	5,00	5	,539	3	5
18	Avaliação escrita	4,27	4,00	4	,618	2	5
19	Avaliação oral	4,20	4,00	4	,694	2	5
20	Outra	Não se registaram respostas nesta variável					

Fonte: Elaboração própria

No que respeita às práticas profissionais apura-se que os respondentes frequentemente elaboram os seus materiais pedagógicos, testes e outros instrumentos de avaliação, planificam com antecedência conteúdos a abordar e estratégias a implementar, analisam e refletem sobre práticas educativas e avaliam a eficácia das estratégias utilizadas. Em oposição, apontam como poucas vezes a utilização apenas dos manuais escolares (ver Tabela 16).

Tabela 16 - Práticas profissionais

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Elaboro os meus materiais pedagógicos	4,36	4,00	5	,830	1	5
2	Utilizo apenas manuais escolares	2,77	3,00	2	1,138	1	5
3	Discuto estratégias pedagógicas com os colegas	4,18	4,00	4	,535	3	5
4	Planifico antecipadamente os conteúdos a abordar e estratégias a implementar	4,42	5,00	5	,753	2	5
5	Elaboro testes e outros instrumentos de avaliação	4,47	5,00	5	,661	2	5
6	Defino critérios de avaliação e dou a conhecer aos alunos	4,33	4,00	4	,477	4	5
7	Analiso e reflito sobre práticas educativas	4,51	5,00	5	,506	4	5
8	Avalio a eficácia das estratégias de ensino utilizadas	4,51	5,00	5	,589	3	5
9	Recorro ao uso de suportes e/ou audiovisuais	4,36	4,00	4	,679	2	5
10	Recorro ao uso do quadro interativo	4,05	4,00	4	1,011	1	5
11	Outra	“contratos” de trabalho com o grupo, alunos, pais e professores – 1 resposta					

Fonte: Elaboração própria

3.1.4. Principais dificuldades no desenvolvimento profissional

Não obstante ao domínio dos conhecimentos e competências necessários ao desempenho da profissão docente, para que estes se traduzam numa aprendizagem efetiva dos alunos, os respondentes atribuem um elevado grau de importância a todas as variáveis apresentadas, destacando como muito importante que o aluno seja criativo, explorador, experimentador, organizado, focado em objetivos e em busca de conhecimento, que o docente seja capaz de se adaptar aos ritmos de aprendizagem individuais e que as turmas

tenham uma dimensão que permita um acompanhamento mais personalizado (ver Tabela 17). Desta forma estão encontradas uma série de variáveis, muitas delas não controláveis pelo docente, que podem dificultar a tarefa de ensinar.

Tabela 17 - Conhecimento do docente e aprendizagem efetiva do aluno

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	O aluno seja obediente	4,00	4,00	4	,798	2	5
2	O aluno seja criativo, explorador e experimentador	4,54	5,00	5	,546	3	5
3	O aluno seja organizado, focado em objetivos, em busca de conhecimento	4,47	5,00	5	,625	2	5
4	A turma seja homogénea	3,57	4,00	4	1,192	1	5
5	O docente seja capaz de se adaptar aos ritmos de aprendizagem individuais	4,46	5,00	5	,690	2	5
6	O aluno procure reforçar os seus conhecimentos fora da sala de aula	4,24	4,00	4	,645	3	5
7	As turmas tenham uma dimensão que permita um acompanhamento mais personalizado	4,70	5,00	5	,465	4	5

Fonte: Elaboração própria

Além destes fatores, os docentes, apesar de se sentirem seguros e capazes na maioria das diversas situações que possam surgir no desenvolvimento da sua profissão, concordam que algumas questões como a motivação dos alunos, a heterogeneidade e indisciplina afetam o desempenho da profissão e a transmissão de conhecimentos, destacando o número excessivo de alunos por turma, de entre as várias dificuldades com que se deparam (ver Tabela 18).

Tabela 18 - Capacidades e dificuldades do docente no exercício da sua profissão

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Sinto-me capaz de fazer face a cada situação da aula	4,18	4,00	4	,490	3	5
2	Estou bem preparado para conduzir uma conversa	4,22	4,00	4	,599	3	5
3	Sou seguro/a na resolução de situações de conflito	4,04	4,00	4	,824	2	5
4	Sei como agir em situações de indisciplina	4,18	4,00	4	,684	2	5
5	Apoiar alunos com diferentes ritmos e necessidades de apoio	4,22	4,00	4	,636	2	5
6	É difícil analisar e detetar os problemas pessoais dos alunos	3,47	4,00	4	1,014	1	5
7	Número de alunos (excessivo) por turma	4,31	5,00	5	,925	2	5
8	Motivação dos alunos	4,29	4,00	4	,549	3	5
9	Heterogeneidade	4,09	4,00	4	,874	1	5
10	Participação ativa dos alunos	4,21	4,00	4	,559	2	5
11	Falta de disciplina e respeito entre os alunos	3,77	4,00	4	1,151	1	5

Fonte: Elaboração própria

Ainda no desenvolvimento da profissão docente, particularmente nas dificuldades extra- aula, os inquiridos destacam alguns fatores como a sobrecarga de trabalho administrativo e a falta de tempo para família e amigos, refletindo-se numa ausência genérica de tempo livre. Ainda outros fatores foram identificados com algum grau de concordância como dificuldades, sendo que, nesta amostra, a distância habitação-escola não é considerada, pela maioria, uma condicionante (ver Tabela 19).

Tabela 19 - Principais dificuldades sentidas fora da sala de aula

	Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1	Sobrecarga de trabalho administrativo	4,34	4,50	5	,834	1	5
2	Planificar atividades profissionais	3,50	4,00	4	1,110	1	5
3	Envolver os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos	3,74	4,00	4	,964	1	5
4	Espaço e tempo para frequentar formação (seminários, cursos, etc)	3,88	4,00	4	,981	1	5
5	Distância da habitação-escola	3,21	3,50	2	1,457	1	5
6	Tempo para a família	3,95	4,00	5	1,214	1	5
7	Tempo para os amigos	3,86	4,00	5	1,260	1	5
8	Ausência de tempo livre	3,86	4,00	5	1,221	1	5

Fonte: Elaboração própria

3.1.5. Análise exploratória do relacionamento das variáveis

Na análise anteriormente efetuada, sobre as *perspetivas dos professores do 1º CEB sobre os processos de construção do seu conhecimento profissional*, pudemos aferir três variáveis como as mais valorizadas pelos mesmos (ver Tabela 4). Relacionando estas com a situação profissional verificamos que 48,9% dos inquiridos são professores do quadro de agrupamento e consideram muito relevante as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da profissão docente, 8,5% são do quadro de zona e 19,1% contratados e atribuem a mesma relevância, perfazendo um total de 76,6% dos inquiridos a considerar o conhecimento e domínio de práticas pedagógicas indispensável ao desenvolvimento da sua profissão. O conhecimento em gestão de conflitos é considerado muito relevante por 61,7% dos docentes e o conhecimento científico por 71,7%, sendo que, neste último caso, 52,2% escolhem esta opção e são professores do quadro de agrupamento (ver Tabela 20).

Tabela 20 - Situação profissional, práticas pedagógicas, gestão de conflitos e conhecimento científico

Situação Profissional	Práticas Pedagógicas			Total	Gestão de conflitos			Total	Conhecimento Científico		Total
	3	4	5		2	4	5		4	5	
Professor Quadro Agrupamento	2,1%	17,0%	48,9%	68,1%	2,1%	27,7%	38,3%	68,1%	15,2%	52,2%	67,4%
Professor Quadro Zona Pedagógica			8,5%	8,5%		4,3%	4,3%	8,5%	4,3%	4,3%	8,7%
Professor Contratado	2,1%		19,1%	21,3%		2,1%	19,1%	21,3%	6,5%	15,2%	21,7%
Outra Situação	2,1%			2,1%	2,1%			2,1%	2,2%		2,2%
Total	6,4%	17,0%	76,6%	100,0%	4,3%	34,0%	61,7%	100,0%	28,3%	71,7%	100,0%
2 – Pouco Relevante 3 – S/ opinião formada 4- Relevante 5- Muito Relevante											

Fonte: Elaboração própria

Uma análise da relevância atribuída à formação contínua para o desenvolvimento profissional, relacionada com a idade e os anos de serviço dos inquiridos permite concluir que 89,4% dos inquiridos atribuem a classificação de *relevante* e *muito relevante* à formação contínua, conseguindo-se ainda aferir que os 10,6% dos inquiridos que atribuem uma relevância de 3, *sem opinião formada*, têm uma idade igual ou superior a 50 anos e mais de 25 anos de tempo de serviço (ver Tabela 21). Ainda neste seguimento é possível determinar que das variáveis mais valorizadas para a frequência de formação contínua, 38,1% dos respondentes consideram *relevante* para aquisição de conhecimentos e 59,5% *muito relevante*, com apenas 2,4% a responderem *sem opinião formada*. No que concerne a alterar e melhorar o modo de ensino 41,5% considera *relevante* e 46,3% *muito relevante*, denotando tanto nesta como na anterior níveis elevados de relevância para a grande maioria dos inquiridos (ver Tabela 22).

Tabela 21 - Relevância da formação contínua, idade e anos de serviço

Relevância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional									
Idade	3	4	5	Total	Anos que exerce	3	4	5	Total
	20		2,1%	6,4%		8,5%	1		2,1%
30		2,1%	10,6%	12,8%	5			6,4%	6,4%
40		14,9%	12,8%	27,7%	10		2,1%	6,4%	8,5%
50	10,6%	21,3%	14,9%	46,8%	15		2,1%	4,3%	6,4%
60		2,1%	2,1%	4,3%	20		10,6%	4,3%	14,9%
Total	10,6%	42,6%	46,8%	100,0%	25	4,3%	12,8%	8,5%	25,5%
					30	2,1%	4,3%	4,3%	10,6%
					35	4,3%	8,5%	8,5%	21,3%
					Total	10,6%	42,6%	46,8%	100,0%
3 – S/ opinião formada 4- Relevante 5- Muito Relevante									

Fonte: Elaboração própria

Tabela 22 - Relevância da formação contínua para diferentes propósitos

	Aquisição de novos conhecimentos				Alterar/melhorar o modo de ensinar				Total	
	3	4	5	Total	2	3	4	5		
Relevância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional	3		9,5%		9,5%			7,3%		7,3%
	4	2,4%	28,6%	9,5%	40,5%	4,9%	4,9%	19,5%	12,2%	41,5%
	5			50,0%	50,0%		2,4%	14,6%	34,1%	51,2%
Total		2,4%	38,1%	59,5%	100,0%	4,9%	7,3%	41,5%	46,3%	100,0%
2 – Pouco relevante 3- S/ opinião formada 4- Relevante 5- Muito relevante										

Fonte: Elaboração própria

Na *relação entre os processos de construção do conhecimento profissional e a efetividade da profissionalidade docente*, nomeadamente as competências que os docentes consideram possuir relacionadas com a idade, nas competências em práticas pedagógicas 66% dos respondentes considera-se *competente* e 34% *muito competente*, espelhando a perceção de todos os docentes como capazes neste competência específica. Na gestão de conflitos 34% considera-se *competente* e 61,7% *muito competente*, sendo que nesta última mais de 40% dos que escolhem esta resposta têm mais de 40 anos, 2,1% dos respondentes que se consideram pouco competentes nesta variável têm entre 20 e 29 anos e outros 2,1% entre 50 e 59 anos. Nas competências em TIC as respostas *competentes* e *muito competentes* correspondem a 91,5% dos inquiridos, considerando-se 2,1% *nada competentes*, com idades entre os 20 e os 29 anos, registando-se ainda 2,1% neste intervalo *sem opinião formada* e 4,3% com a mesma resposta têm entre 50 e 59 anos (ver Tabela 23).

Tabela 23 - Competência por idades

Idade	Práticas Pedagógicas			Gestão de conflitos				TIC				
	4	5	Total	2	4	5	Total	1	3	4	5	Total
20	6,4%	4,3%	10,6%	2,1%	2,1%	6,4%	10,6%	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%	10,6%
30	6,4%	6,4%	12,8%			12,8%	12,8%			6,4%	6,4%	12,8%
40	19,1%	8,5%	27,7%		8,5%	19,1%	27,7%			14,9%	12,8%	27,7%
50	31,9%	12,8%	44,7%	2,1%	23,4%	19,1%	44,7%		4,3%	25,5%	14,9%	44,7%
60	2,1%	2,1%	4,3%			4,3%	4,3%			2,1%	2,1%	4,3%
Total	66,0%	34,0%	100,0%	4,3%	34,0%	61,7%	100,0%	2,1%	6,4%	51,1%	40,4%	100,0%

1- Nada competente 2 – Pouco Competente 3 – Sem Opinião Formada 4 – Competente 5- Muito Competente

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à **utilidade da formação contínua para o desenvolvimento e desempenho profissional**, 43,2% considera esta *relevante* e 50% *muito relevante*, sendo que os 6,8% que respondem *sem opinião formada* ou *pouco relevante* estão no intervalo de idades 50-59. Apuramos ainda que 36,6% e 53,7% consideram a formação contínua *relevante* e *muito relevante*, respetivamente, para alterar e melhorar o modo de ensinar, tendo os 9,8% dos respondentes que escolhem *sem opinião formada* idades entre os 40 e os 59 anos (ver Tabela 24).

Tabela 24 - Relevância da formação contínua no desempenho profissional por idades

Idade	Aprofundar conhecimentos para a docência					Alterar/melhorar o modo de ensinar			
	2	3	4	5	Total	3	4	5	Total
20			2,3%	4,5%	6,8%		2,4%	4,9%	7,3%
30			2,3%	11,4%	13,6%		4,9%	9,8%	14,6%
40			11,4%	18,2%	29,5%	2,4%	14,6%	14,6%	31,7%
50	2,3%	4,5%	27,3%	11,4%	45,5%	7,3%	14,6%	19,5%	41,5%
60				4,5%	4,5%			4,9%	4,9%
Total	2,3%	4,5%	43,2%	50,0%	100,0%	9,8%	36,6%	53,7%	100,0%

2 – Pouco relevante 3- S/ opinião formada 4- Relevante 5- Muito relevante

Fonte: Elaboração própria

Em termos de práticas pedagógicas e desenvolvimento do conhecimento profissional, ser capaz de adaptar as práticas consoante o aluno e utilizar diferentes métodos pedagógicos são algumas das questões que os docentes associam à transmissão eficaz do conhecimento. A primeira é considerada *muito importante* por 63% dos docentes e *importante* por 37%, ao passo que a segunda *muito importante* por 56,5% e *importante* por 39,1%, acrescentando-se, nesta, o facto de apenas 2,2% responderem *sem opinião formada*, com 30 a 34 anos de serviço e 2,2% *pouco importante*, com 25 a 29 anos de serviço (ver Tabela 25). No que consideram ser o ato de ensinar 76,1% *concorda totalmente* e 23,9% *concorda* com a relação desta afirmação e a promoção de aprendizagens significativas e 69,6% *concorda totalmente* e 30,4% *concorda* com a mesma relação com o acompanhamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dar voz aos alunos obtém a total *concordância* de 42,2%, enquanto 53,3% *concorda*, verificando-se aqui uma concordância mais moderada. Por fim direccionar o foco e o desenvolvimento dos alunos obtém 51,1% de respostas *concordo totalmente* e 46,7% *concordo*. A distribuição dos anos de serviço é dispersa pelo que se afere apenas a elevada concordância atribuída a estas variáveis e a relação com o ato de ensinar, não sendo, porém, as únicas variáveis onde tal acontece (ver Tabela 26 e Tabela 14).

Tabela 25 - Anos de serviço e práticas pedagógicas na transmissão de conhecimento

Anos que exerce	Ser capaz de adaptar as práticas consoante o aluno			Utilizar diferentes métodos pedagógicos				
	4	5	Total	2	3	4	5	Total
1	4,3%		4,3%			2,2%	2,2%	4,3%
5		6,5%	6,5%			2,2%	4,3%	6,5%
10	2,2%	6,5%	8,7%			6,5%	2,2%	8,7%
15		6,5%	6,5%				6,5%	6,5%
20	6,5%	8,7%	15,2%			6,5%	8,7%	15,2%
25	13,0%	13,0%	26,1%	2,2%		10,9%	13,0%	26,1%
30	6,5%	4,3%	10,9%		2,2%	4,3%	4,3%	10,9%
35	4,3%	17,4%	21,7%			6,5%	15,2%	21,7%
Total	37,0%	63,0%	100,0%	2,2%	2,2%	39,1%	56,5%	100,0%

2 – Pouco importante 3- S/ opinião formada 4- Importante 5- Muito importante

Fonte: Elaboração própria

Tabela 26 - A visão do ensino e os anos de serviço

Anos que Exerce	Promover aprendizagens significativas			Acompanhar os alunos no processo ensino-aprendizagem			Dar a voz aos alunos				Direcionar o foco e o desenvolvimento dos alunos			
	4	5	Total	4	5	Total	3	4	5	Total	3	4	5	Total
1	2,2%	2,2%	4,3%	2,2%	2,2%	4,3%		2,2%	2,2%	4,4%		2,2%	2,2%	4,4%
5		6,5%	6,5%		6,5%	6,5%		2,2%	4,4%	6,7%			6,7%	6,7%
10		8,7%	8,7%		8,7%	8,7%		2,2%	6,7%	8,9%		6,7%	2,2%	8,9%
15		6,5%	6,5%		6,5%	6,5%		4,4%	2,2%	6,7%			6,7%	6,7%
20	4,3%	10,9%	15,2%	4,3%	10,9%	15,2%	2,2%	11,1%	2,2%	15,6%		11,1%	4,4%	15,6%
25	8,7%	17,4%	26,1%	13,0%	13,0%	26,1%		17,8%	8,9%	26,7%		15,6%	11,1%	26,7%
30	4,3%	6,5%	10,9%	6,5%	4,3%	10,9%	2,2%	2,2%	4,4%	8,9%	2,2%	4,4%	4,4%	11,1%
35	4,3%	17,4%	21,7%	4,3%	17,4%	21,7%		11,1%	11,1%	22,2%		6,7%	13,3%	20,0%
Tota l	23,9	76,1	100,0	30,4	69,6	100%	4,4	53,3	42,2%	100%	2,2	46,7	51,1	100%
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

3- S/ opinião formada 4- Concordo 5- Concordo totalmente

Fonte: Elaboração própria

Nas práticas profissionais e a sua relação com a idade, 44,4% dos docentes inquiridos elabora os próprios manuais *muitas vezes* e 48,9% *frequentemente*, 2,2% respondem *sem opinião formada* e têm entre 30 e 39 anos e 2,2% respondem *nunca* e têm entre 40 e 49 anos, revelando uma pequena percentagem que não elabora os próprios materiais. Também a grande maioria planifica antecipadamente, existindo, contudo, 8,9% que respondem *sem opinião formada* e 2,2% *poucas vezes*, em ambos casos, no intervalo de idades dos 50 aos 59 anos. Questionados sobre a reflexão sobre as práticas educativas, independentemente da idade, fazem-no *muitas vezes* (48,9%) ou *frequentemente* (51,1%) (ver Tabela 27).

Das estratégias de trabalho utilizadas existem inúmeras que são aplicadas com regularidade (ver Tabela 15), sendo que tanto no reforço positivo como no estímulo à participação apenas 2,2% responde *sem opinião formada* e têm entre 50 e 59 anos, estando novamente neste intervalo a ausência destas estratégias, como da planificação antecipada já referida, 40% utiliza a primeira estratégia *muitas vezes* e 57,8% *frequentemente*, enquanto a segunda é utilizada 35,6% e 62,2% respetivamente (ver Tabela 28).

Tabela 27 - Práticas profissionais e idade

Idade	Elaboro os meus materiais pedagógicos						Planifico antecipadamente os conteúdos a abordar e estratégias a implementar					Análise e reflito sobre práticas educativas		
	1	2	3	4	5	Total	2	3	4	5	Total	4	5	Total
20		2,2%			4,4%	6,7%				6,7%	6,7%	4,4%	2,2%	6,7%
30			2,2%	2,2%	8,9%	13,3%			6,7%	6,7%	13,3%	6,7%	6,7%	13,3%
40	2,2%			11,1%	15,6%	28,9%			8,9%	20,0%	28,9%	11,1%	17,8%	28,9%
50				28,9%	17,8%	46,7%	2,2%	8,9%	15,6%	20,0%	46,7%	26,7%	20,0%	46,7%
60				2,2%	2,2%	4,4%			2,2%	2,2%	4,4%		4,4%	4,4%
Total	2,2%	2,2%	2,2%	44,4%	48,9%	100%	2,2%	8,9%	33,3%	55,6%	100%	48,9%	51,1%	100%

1- Nunca 2 – Poucas vezes 3- S/ opinião formada 4- Muitas vezes 5- Frequentemente

Fonte: Elaboração própria

Tabela 28 - Estratégias de trabalho e idade

Idade	Reforço positivo				Estímulo à participação dos alunos			
	3	4	5	Total	3	4	5	Total
20		4,4%	2,2%	6,7%		4,4%	2,2%	6,7%
30		2,2%	11,1%	13,3%		2,2%	11,1%	13,3%
40		8,9%	20,0%	28,9%		6,7%	22,2%	28,9%
50	2,2%	22,2%	22,2%	46,7%	2,2%	22,2%	22,2%	46,7%
60		2,2%	2,2%	4,4%			4,4%	4,4%
Total	2,2%	40,0%	57,8%	100,0%	2,2%	35,6%	62,2%	100,0%

3- S/ opinião formada 4- Muitas vezes 5- Frequentemente

Fonte: Elaboração própria

3.1.6. Dificuldades

Naquilo que são dificuldades no desenvolvimento de funções, os docentes identificam várias no exercício da sua profissão, sejam elas extra-aula (ver Tabela 19) ou no exercício das suas funções, particularmente em sala de aula (ver Tabela 18). Destacando no primeiro caso a sobrecarga de trabalho administrativo podemos verificar que apenas 2,3%, com 15 a 19 anos de serviço, *discordam totalmente* e 9,1%, com 25 a 39 nos de serviço, *não têm opinião formada* sobre esta variável enquanto dificuldade fora da sala de aula, enquanto os restantes 88,6% *concordam* (38,6%) ou *concordam totalmente* (50%). No mesmo seguimento 91,4% *concorda* (33,3%) ou *concorda totalmente* (38,1%) com o facto da ausência de tempo livre Representar uma das principais dificuldades fora da sala de aula. (ver Tabela 29). Já nas dificuldades no exercício da profissão, o número excessivo de alunos obtém 4,4% de respostas *sem opinião formada*, com 20 a 29 anos de serviço e 8,9% *discordam*, com 30 a 39 anos de serviço. Todos os restantes (86,6%) *concordam* ou *concordam totalmente*, sendo que a última escolha reúne mesmo mais de 50% das escolhas (ver Tabela 30).

Tabela 29 - Sobrecarga de trabalho administrativo e ausência de tempo livre

Anos que exerce	Sobrecarga de trabalho administrativo				Total	Ausência de tempo livre					Total
	1	3	4	5		1	2	3	4	5	
1			4,5%		4,5%		2,4%			2,4%	4,8%
5			2,3%	4,5%	6,8%					7,1%	7,1%
10			2,3%	6,8%	9,1%		4,8%			4,8%	9,5%
15	2,3%			4,5%	6,8%				2,4%	4,8%	7,1%
20			6,8%	9,1%	15,9%		4,8%		4,8%	7,1%	16,7%
25		2,3%	11,4%	13,6%	27,3%	2,4%		9,5%	7,1%	9,5%	28,6%
30		2,3%	2,3%	6,8%	11,4%				9,5%	2,4%	11,9%
35		4,5%	9,1%	4,5%	18,2%	2,4%	2,4%		9,5%		14,3%
Total	2,3%	9,1%	38,6%	50,0%	100,0%	4,8%	14,3%	9,5%	33,3%	38,1%	100,0%
1-Discordo totalmente 2-Discordo 3- S/ opinião formada 4- Concordo 5- Concordo totalmente											

Fonte: Elaboração própria

Tabela 30 - Número de alunos por turma

Anos que exerce	Número de alunos (excessivo) por turma				Total
	2	3	4	5	
1			2,2%	2,2%	4,4%
5			2,2%	4,4%	6,7%
10				8,9%	8,9%
15			2,2%	4,4%	6,7%
20		2,2%	6,7%	6,7%	15,6%
25		2,2%	11,1%	13,3%	26,7%
30	2,2%		2,2%	6,7%	11,1%
35	6,7%		6,7%	6,7%	20,0%
Total	8,9%	4,4%	33,3%	53,3%	100,0%
2-Discordo 3- S/ opinião formada 4- Concordo 5- Concordo totalmente					

Fonte: Elaboração própria

No desenvolvimento da profissão docente, além do que já foi elencado é fundamental o envolvimento do aluno bem como do docente, sendo o contributo de cada um destes, fundamental para facilitar ou dificultar a profissão e a aprendizagem. Desta forma os inquiridos consideram fulcral que o aluno seja criativo, explorador e experimentador espelhado nos 97,8% de respostas que consideram *importante* ou *muito importante* a existência destas características ou predisposição nos alunos. A importância dada à capacidade do docente em se adaptar não é muito diferente, sendo que nestes caso 93,4% dos respondentes consideram *importante* ou *muito importante* que esta característica exista no profissional, permitindo assim a aprendizagem efetiva do aluno e facilitando a tarefa de ensinar (ver Tabela 31).

Tabela 31 - Contribuição do aluno e adaptabilidade do docente

Anos que exerce	O aluno seja criativo, explorador e experimentador				O docente seja capaz de se adaptar aos ritmos de aprendizagem individuais				
	3	4	5	Total	2	3	4	5	Total
1			4,3%	4,3%				4,3%	4,3%
5		2,2%	4,3%	6,5%				6,5%	6,5%
10		2,2%	6,5%	8,7%			2,2%	6,5%	8,7%
15		4,3%	2,2%	6,5%			4,3%	2,2%	6,5%
20		6,5%	8,7%	15,2%			8,7%	6,5%	15,2%
25		13,0%	13,0%	26,1%		4,3%	8,7%	13,0%	26,1%
30	2,2%	4,3%	4,3%	10,9%	2,2%		4,3%	4,3%	10,9%
35		8,7%	13,0%	21,7%			10,9%	10,9%	21,7%
Total	2,2%	41,3%	56,5%	100%	2,2%	4,3%	39,1%	54,3%	100%
1 – Nada importante 2 – Pouco importante 3 – S/ opinião formada 4 – Importante 5 – Muito importante									

Fonte: Elaboração própria

3.2. Discussão dos resultados

Apresentados os resultados, é importante que agora sejamos capazes de os interpretar, bem como de os discutir. Para tal deveremos ter em linha de conta os objetivos estabelecidos, assim como toda a base teórica utilizada na realização deste trabalho.

Através da investigação efetuada, concluímos que os professores consideram muito relevante os conhecimentos de práticas pedagógicas, bem como a gestão de conflitos e os conhecimentos científicos. Estes são os pontos fundamentais, no ponto de vista dos docentes, a ter em conta no desenvolvimento da profissão docente, assim como na aquisição de conhecimentos por parte dos discentes. Como afirma Alain (1986, p.55), para instruir é preciso conhecer aqueles que se formam, mas mais importante do que isso, é fundamental que se domine o conhecimento que se transmite. Assim, constatamos que o trabalho dos docentes se deve focar no aperfeiçoamento de práticas com o intuito de incentivar os alunos na construção do saber.

De igual modo, e para que o desenvolvimento na profissão seja visível e não comprometedor, parte dos docentes consideram bastante pertinente a formação contínua, esta permite-lhes estarem atualizados e em consenso com o currículo, para tal, é importante a sua participação em ações de formação contínua que visam o melhoramento do ensino. Ainda assim, verificamos que não são todos os que partilham desta opinião, o que nos leva a crer que seja uma situação preocupante, termos ainda, docentes, que não dão importância à formação contínua.

Mas, como afirma Sousa (2008, p.42), importa que os docentes percebam que a sua profissão não passa só por ensinar conteúdos, mas acima de tudo, que ser professor é comprometer-se face às transformações da sociedade, sendo capaz de possibilitar os alunos a exercerem os direitos básicos relativamente à sociedade.

Constatamos com a investigação em causa que grande parte dos inquiridos, no decorrer dos últimos quatro anos, frequentaram formações, como forma de se manterem atualizados, e que lhes permitem não só aprofundar mas também adquirir novos conhecimentos e competências fundamentais ao desenvolvimento das suas funções. Neste sentido a procura de conhecimento consistente não deve camuflar-se na prática de uma qualquer teoria, mas deve sim ser o reflexo de um esforço de reelaboração de práticas por parte do docente, evitando assim vulgarizar o conceito de transposição didática trabalhado por Yves Chevallard (1985), que explica a ação docente. Posteriormente Perrenoud (1998), avança com o conceito de transposição pragmática dando ênfase à importância da mobilização prática dos saberes em situações do cotidiano pedagógico. Para completar esta

ideia, Nóvoa (s/d) defende uma efetiva transformação do conhecimento que passa pela transformação de saberes e que leva a uma resposta mais assertiva quanto a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Neste ponto, verificamos ainda que a percentagem de docentes a desenvolver atividades na qualidade de formador é bastante reduzida. Como forma de contestação, Nóvoa (s/d) dá um exemplo daquilo que não deve acontecer, afirmando que médicos, engenheiros e/ou arquitetos têm um papel ativo na formação dos seus futuros colegas. Já os professores devem desenvolver mais formação aos futuros professores, pois o reforço de processos de formação, baseados na investigação, só farão sentido se estes forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem meras imposições do exterior, serão pobres as mudanças que ocuparão o interior do campo profissional docente.

Sendo abordados quanto às suas competências, os docentes, revelam acharem ser capazes de intervir e interagir de forma positiva face ao desenvolvimento da sua profissão. Sendo por isso capazes de intervir face à existência de conflitos e face às necessidades dos alunos. Para tal, grande parte dos docentes afirma a realização dos próprios materiais, apropriando estes ao grupo em questão. Neste sentido, grande parte dos inquiridos dão-nos conta de que recorrem frequentemente ao uso de manuais escolares para a preparação de materiais pedagógicos, bem como para a planificação de aulas, recorrendo de igual modo ao uso destes numa tentativa de solucionar problemas de aprendizagem. No seguimento desta linha de pensamento, os docentes afirmam concordar com a importância de promover aprendizagens significativas aos alunos, assim como a de fomentar o ensino exploratório e capacidades autodidatas. Ainda assim, é no decorrer destas questões que os inquiridos se deparam com algumas dificuldades, referem por isso, que além de todos os seus esforços, nem sempre é fácil motivar os alunos face às exigências do currículo, assim como não é fácil lidar com o elevado grau de heterogeneidade das turmas e de indisciplina que hoje em dia se faz sentir na sala de aula. Constata-se assim a necessidade de organização metodológica na formação de professores, dando a estes a capacidade de intervir e contornar situações de insucesso escolar e problemas inerentes a programas de ação educativa (Alain, 1986).

Além das dificuldades supracitadas, os inquiridos afirmam que também a sobrecarga administrativa é uma dificuldade, no sentido em que os priva de desfrutar do ambiente familiar e social.

Conclusão

A concretização deste trabalho leva-nos a pensar na importância da investigação feita para a sua elaboração, bem como nos leva de igual modo a pensar na importância da frequência nas Práticas de Ensino Supervisionadas e da relevância que estas tiveram no nosso percurso. Com a realização deste trabalho, percebemos que ser professor é um desafio constante e complexo, dando maior enfoque a professores do 1º CEB, uma vez que são aqueles que estão presentes na formação inicial dos discentes. Levando a que tenham a responsabilidade de incutir nos alunos uma educação/formação sólida e continuada.

Relativamente às Práticas de Ensino Supervisionada, tentamos, independentemente de tudo, forçar-nos nos nossos objetivos. Tentamos sempre pensar que este seria o ponto de partida para a construção do nosso futuro, e por isso não podíamos desistir. Para nós os estágios foram vistos como sendo os nossos primeiros pilares, e por isso, todas as dúvidas, tudo o que havia de aprender fizemos questão de que assim fosse mesmo, aproveitamos todas as oportunidades. É bastante óbvio de que estamos muito longe de saber o que quer que seja sobre a essência das coisas, mas orgulhamo-nos de questionar e querer saber sempre mais sobre aquilo que decidimos ser a nossa profissão.

Embora esta não seja uma tarefa fácil, devido a esta profissão ter vindo a ser cada vez mais desvalorizada por parte da sociedade, o professor deve ser capaz de manter a sua postura e mostrar ao mundo o quão errado estão acerca do assunto.

É claro que muitas vezes as coisas não saíram e não se proporcionaram exatamente como era esperado, muitos foram os momentos de *stress* e frustração, mas era nestas alturas que sentíamos que tínhamos de dar tudo por tudo, manter os pés assentes na terra e a cabeça fria para arranjar contornos e levar as situações à concretização. Muitos foram os dias em que viemos para casa refletir sobre a nossa postura, a nossa maneira de ser e estar, muitas vezes achamos que isto não era para nós, mas depois, acreditando nas nossas capacidades vimos que era capazes.

Fomos não só capazes de concretizar as Práticas, como também de elaborar um trabalho de investigação, que nos permitiu obter respostas para as questões por cada um de nós levantadas.

No meu caso, percebi que os docentes consideram de extremamente importante os conhecimentos de práticas pedagógicas bem como os conhecimentos científicos. Percebemos que o docente considera fundamental estar em constante formação para o seu desenvolvimento profissional de forma a melhorar o ensino.

Só com esta formação e atualização os docentes são capazes de dar resposta ao currículo, levando até aos discentes, aprendizagens efetivas.

Dada a experiência, quero acreditar que o futuro me trará muito mais surpresas e que me desmitificará ideias erradas do que é ser professor e do que isso implica. (conclusões teóricas, empíricas e relacionar umas com as outras)

Com isto termino dizendo que o que me trouxe para este curso foi o sonho de ser Educadora de Infância e dadas as experiências anteriores isso mantém-se. Por mais que o mestrado seja direcionado para duas áreas diferentes, continuo a preferir esta, e continuo com o sonho de, se a vida me permitir, vir a ser professora de ensino especial.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, P. C. A. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.32, n. 2, pp.281-295.
- Ambrosetti, N. B. & Almeida, P. C. A. (2007). A constituição da profissionalidade docente: *tornar-se professora de educação infantil*.
- Barisi, G. La notion de “professionnalité” pour les syndicats en Italie. L’Emploi enjeux économiques & sociaux. Colloque de Dourdan, pp. 379-394, 1982.
- Behrens, M. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80 (196), 383-403.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91. Obtido de: <http://www.jstor.org/stable/41163075>
- Brody, C. & Davidson, N. (1998). *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*. Nova Iorque: State University.
- Canário, R. (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cia, F. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 16 (35), 395-406.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cruz, G. (2005). A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares.
- Cunha, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.

- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: *discourses in the politics and purposes of continuing professional development*, in Day, C & Sachs, S (org.). *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Dias, M. I. C. (1994). O inquirido por questionário: *problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto.
- Dominicé, P. (1986). La formation continué est aussi un reglement de compte avec sa escolarité. Paris: Education et Recherche (pp. 3-86).
- Dominicé, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Esteves, M. & Rodrigues, Â. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization – Teachers, Nurses, Social Workers*. Nova Iorque: The Free Press.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação v.13 (n.38)*.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation – les Enseignants entre la Theorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fleury, A. C. C. & Fleury, M. T. L. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas.
- Flores, M. (2001). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2001). A Formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46 – 64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In Machado (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- García, C. M. (1997). “A formação de professores: *novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*.” In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Garcia, C.M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

- Gauthier, C. et al. *Por uma teoria pedagógica*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- Ghedin, E. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquerito: teoria e prática*. 4.ª edição. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C. (s/d). *The Developmental Approach to Supervision*. Educational Leadership.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. *The teacher's professional lives: aspirations and actualities*. Londres: Falmer Press, 1996, p.1-27.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hoyle, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In Hoyle, E. & Magerry, J. (orgs.) *World Yearbook of education 1980: professional development of teachers*. Londres: Kogan, 1980, pp.42-54.
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: do departamento à ação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*.
- Monteiro, A. R. (200). *Ser professor*. Inovação vol. 3 n. 2-3, pp. 11-37.
- Monteiro, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Moreira, A. & Macedo, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e impossibilidades*. Ensino: aval. pol. Públic. Educ., v.19, n 73.
- Ndiaye, B. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Senegal sur le métier, en référence au modele de l'enseignant-professionnel*. Bélgica: Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation (tese de doutoramento policopiada).

- Neto, F. R. (2002). *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1991a). “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. In *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*, (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1991b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991c). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In SPCE (Org.) – *Ciências da Educação em Portugal. Situação atual e perspectivas*. (pp. 521-531). Porto: SPCE.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (s/d). “*Para uma formação de professores construída dentro da profissão.*” Universidade de Lisboa Portugal.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal)*, XXIV (3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Lisboa: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A ambiguidade dos saberes e da relação como o saber na profissão de professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Popkewitz, T (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensão pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ramalho, B., Nuñez, I & Gouthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Editora: Sulinas.
- Richardson, R. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, L (2006). A formação inicial de professores no quadro do processo de bolonha. Modelos e desafios. *Revista Lusófona de Educação*, 7.

- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultural da profissionalização: Que triangulação? In Afonso, L. & Roldão, M. C., ser professor de 1º Ciclo – Construindo a profissão. pp. 13-26. Braga: CESC / Almedina.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão Curricular e Avaliação de Competências – as questões dos professores*.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*, Buckingham: Universidade Aberta.
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Saupe, R. et al. (2006). Conceito de competência: *validação por profissionais de saúde*. Piracicaba: Saúde em revista.
- Schon, D. A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1993). *Supervision: A redefinition*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Simões, C. M & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I: Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M & Lessard, C. (2004). *O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. (6ª. Ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- Therrien, J. & Loila, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspetiva da ergonomia do trabalho docente. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n741a09v2274.pdf>
- Zeichner, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa, 2003.

Anexos

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caro(a) Professor(a)

O presente questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, visando o estudo das Práticas Pedagógicas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, a sua participação será fundamental no sentido de, no prosseguimento daquele objetivo, conhecer as perspetivas dos professores, sendo crucial o seu contributo para a realização bem sucedida deste estudo.

Será garantido o anonimato dos inquiridos e salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos

Instruções de preenchimento: Assinale com um X a resposta que considera relevante, ou especifique quando solicitado. O QUESTIONÁRIO É DE RESPOSTA RÁPIDA.

Parte I – Caracterização biográfica do(a) inquirido(a)

1. Género: _____

1.2. Idade: _____ (anos)

2. Habilitações académicas: _____

3. Há quantos anos é professor(a): _____

4. Há quantos anos exerce/lecciona: _____

5. Situação profissional (indique com um X as opções, a si, aplicadas)

- Professor de quadro de agrupamento:.....

- Professor de quadro de zona pedagógica:.....

- Professor contratado:.....

- Professor em regime de monodocência:.....

- Em apoio socioeducativo:.....

- Outra situação: _____

Parte II – Desenvolvimento da profissão docente

6. Considerando os conhecimentos abaixo apresentados classifique-os quanto ao grau de relevância para o desenvolvimento da profissão docente (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nada Relevante 2-Pouco Relevante 3- Sem Opinião Formada 4- Relevante 5- Muito Relevante)

- . Práticas pedagógicas
- . Gestão de conflitos
- . Educação para a saúde
- . Educação sexual
- . TIC
- . Conhecimento científico
- . Políticas atuais e legislação em vigor
- . Cidadania e mundo atual
- . Outro. Qual? _____

1	2	3	4	5

7. Dos conhecimentos abaixo apresentados indique o grau de competência que considera possuir relativamente a cada um deles (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nada Competente 2-Pouco Competente 3- Sem Opinião Formada 4- Competente 5- Muito Competente).

- 7.1. Práticas pedagógicas
- 7.2. Gestão de conflitos
- 7.3. Educação para a saúde
- 7.4. Educação sexual
- 7.5. TIC
- 7.6. Conhecimento científico
- 7.7. Políticas atuais e legislação em vigor
- 7.8. Cidadania e mundo atual
- 7.9. Outro. Qual? _____

1	2	3	4	5

8. Classifique a sua perspetiva sobre a relevância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nada Relevante 2-Pouco Relevante 3- Sem Opinião Formada 4- Relevante 5- Muito Relevante).

1	2	3	4	5

9. Que tipo de formação contínua considera mais relevante para o seu desenvolvimento profissional? (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nada Relevante 2- Pouco Relevante 3- Sem Opinião Formada 4- Relevante 5- Muito Relevante).

- 9.1. Formação complementar/contínua específica
 9.2. Pós-graduação/formação especializada
 9.3. Mestrado
 9.4. Doutoramento
 9.5. Frequência de congressos, seminários, etc...
 . Outro? Qual? _____

1	2	3	4	5

10. Que tipo de formação fez nos últimos 4 anos? (INDIQUE TEMA, ANO E DURAÇÃO).

Designação/Tema	Mês/ano	Duração (em horas)

11. Com que regularidade consulta literatura especializada? (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nunca 2- Poucas Vezes 3- Irrelevante 4- Muitas Vezes 5- Frequentemente).

- 11.1. Manuais Escolares
 11.2. Publicações especializadas na formação de professores
 11.3. Outras publicações científicas.
 Quais? _____

1	2	3	4	5

12. Com que finalidade recorre a literatura da especialidade? (utilize a escala de 1 a 5, em que: 1- Nunca 2- Poucas Vezes 3- Irrelevante 4- Muitas Vezes 5- Frequentemente).

- 12.1. Aquisição/alargar informação e conhecimento gerais
 12.2. Preparar materiais pedagógicos
 12.3. Planificar aulas
 12.4. Preparar avaliações
 12.5. Resolver problemas de aprendizagem
 12.6. Perceber formas de melhorar o desempenho

1	2	3	4	5

17. Para que o conhecimento do docente se traduza numa aprendizagem efetiva do aluno é necessário que: (utilize a escala de 1 a 5, em que: **1**-Nada importante **2**-Pouco importante **3**- Sem opinião formada **4**- Importante **5**- Muito importante).

- 17.1.O aluno seja obediente
- 17.2.O aluno seja criativo, explorador e experimentador
- 17.3.O aluno seja organizado, focado em objetivos, em busca de conhecimento
- 17.4.A turma seja homogénea
- 17.5.O docente seja capaz de se adaptar aos ritmos de aprendizagem individuais
- 17.6. O aluno procure reforçar os seus conhecimentos fora da sala de aula
- 17.7.As turmas tenham uma dimensão que permita um acompanhamento mais personalizado
- 17.8.Outra. Qual? _____

	1	2	3	4	5
17.1.O aluno seja obediente					
17.2.O aluno seja criativo, explorador e experimentador					
17.3.O aluno seja organizado, focado em objetivos, em busca de conhecimento					
17.4.A turma seja homogénea					
17.5.O docente seja capaz de se adaptar aos ritmos de aprendizagem individuais					
17.6. O aluno procure reforçar os seus conhecimentos fora da sala de aula					
17.7.As turmas tenham uma dimensão que permita um acompanhamento mais personalizado					
17.8.Outra. Qual? _____					

18. Para que o professor transmita de forma eficaz o conhecimento, é necessário: (utilize a escala de 1 a 5, em que: **1**-Nada importante **2**-Pouco importante **3**- Sem opinião formada **4**- Importante **5**- Muito importante).

- 18.1.Manter-se atualizado
- 18.2.Ser capaz de adaptar as práticas pedagógicas consoante o aluno
- 18.3. Utilizar diferentes métodos pedagógicos
- 18.4. Ter vários anos de experiência
- 18.5. Entender o meio envolvente, familiar, social e económico do aluno
- 18.6. Estar completamente seguro dos conteúdos a lecionar
- 18.7. Promover um clima de aprendizagem organizado, respeito mútuo e entreajuda
- 18.8. Estabelecer comunicação bidirecional na sala de aula
- 18.9. Outra. Qual? _____

	1	2	3	4	5
18.1.Manter-se atualizado					
18.2.Ser capaz de adaptar as práticas pedagógicas consoante o aluno					
18.3. Utilizar diferentes métodos pedagógicos					
18.4. Ter vários anos de experiência					
18.5. Entender o meio envolvente, familiar, social e económico do aluno					
18.6. Estar completamente seguro dos conteúdos a lecionar					
18.7. Promover um clima de aprendizagem organizado, respeito mútuo e entreajuda					
18.8. Estabelecer comunicação bidirecional na sala de aula					
18.9. Outra. Qual? _____					

19. Na sua opinião, ensinar é: (utilize a escala de 1 a 5, em que: **1** - Discordo totalmente **2** - Discordo **3** – Sem opinião formada **4** - Concordo **5** - Concordo totalmente)

- 19.1. Inculcar regras básicas de educação
- 19.2. Promover aprendizagens significativas
- 19.3. Acompanhar os alunos no processo ensino-aprendizagem
- 19.4. Dar a voz aos alunos
- 19.5. Direcionar o foco e o desenvolvimento dos alunos

	1	2	3	4	5
19.1. Inculcar regras básicas de educação					
19.2. Promover aprendizagens significativas					
19.3. Acompanhar os alunos no processo ensino-aprendizagem					
19.4. Dar a voz aos alunos					
19.5. Direcionar o foco e o desenvolvimento dos alunos					

23.10. Participação ativa dos alunos

23.11. Falta de disciplina e respeito entre os alunos

FIM

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.