

Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise

Mariana Gaio Alves

Resumo:

Neste artigo apresenta-se uma proposta de modelo de análise de aprendizagem profissional que tem por base um conjunto de contributos teórico-conceituais referentes à educação e formação de adultos nas sociedades contemporâneas. O modelo de análise integra seis dimensões interdependentes centradas, respetivamente, nos espaços de aprendizagem; na temporalidade e tempos de aprendizagem; nos tipos de aprendizagem; nos conhecimentos envolvidos na aprendizagem; nos incentivos ao envolvimento em aprendizagem; e nas intencionalidades subjacentes à aprendizagem. Assumindo o pressuposto de que aprender uma profissão, mormente a de professor, é um processo que se prolonga ao longo da vida e se estende ao largo da vida, complementa-se a proposta de modelo de análise considerando perceções de professores sobre esse processo. Estas perceções foram recolhidas através de entrevistas a cinco professores dos ensinos básico e secundário da região de Lisboa. Globalmente, procura-se favorecer uma perspetiva holística da complexidade dos processos de aprendizagem profissional que permita a compreensão mais aprofundada dos mesmos, contribuindo para orientar pesquisas educativas futuras sobre como se aprende a ser professor que apoiem o planeamento e a intervenção em ofertas formativas iniciais e contínuas dirigidas a professores.

Palavras-chave:

professores; formação inicial; formação contínua; aprendizagem profissional

Aprender a ser profesor: propuesta de modelo de análisis

Resumen: Este artículo presenta una propuesta para un modelo de análisis del aprendizaje profesional basado en un conjunto de contribuciones teóricas y conceptuales relacionadas con la educación y formación de adultos en las sociedades contemporáneas. El modelo de análisis integra seis dimensiones interdependientes centradas, respectivamente, en los espacios de aprendizaje; temporalidad y tiempos de aprendizaje; tipos de aprendizaje; el conocimiento involucrado en el aprendizaje; incentivos para involucrarse en el aprendizaje; y las intenciones subyacentes al aprendizaje. Suponiendo que aprender una profesión, especialmente la de un maestro, es un proceso que se extiende a toda la vida y a lo largo de la vida, se complementa la propuesta de un modelo de análisis con las percepciones de los maestros sobre este proceso. Estas percepciones se recopilaron mediante entrevistas con cinco profesores de educación básica y secundaria en la región de Lisboa. En general, el objetivo es promover una perspectiva holística de la complejidad de los procesos de aprendizaje profesional que permita una comprensión más profunda de ellos, contribuyendo a guiar la investigación educativa futura sobre cómo aprender a ser un maestro que apoye la planificación y la intervención en ofertas de capacitación específicas y continuas a los profesores.

Palabras clave: profesores; entrenamiento inicial; formación continua; aprendizaje profesional

Apprendre à être enseignant: proposition de modèle d'analyse

Résumé: Cet article présente une proposition de modèle d'analyse de l'apprentissage professionnel basé sur un ensemble de contributions théoriques et conceptuelles liées à l'éducation et à la formation des adultes dans les sociétés contemporaines. Le modèle d'analyse intègre six dimensions interdépendantes centrées respectivement sur les espaces d'apprentissage; temporalité et temps d'apprentissage; types d'apprentissage; les connaissances impliquées dans l'apprentissage; incitations à participer à l'apprentissage; et les intentions sous-jacentes à l'apprentissage. En supposant que l'apprentissage d'une profession, en particulier celle d'un enseignant, est un processus qui s'étend tout au long de la vie et sur toute la vie, la proposition d'un modèle d'analyse est complétement par des perceptions des enseignants à propos de ce processus. Ces perceptions ont été recueillies grâce à des entretiens avec cinq enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire de la région de Lisbonne. Globalement, il cherche à favoriser une perspective holistique de la complexité des processus d'apprentissage professionnel qui permet une compréhension plus approfondie de ceux-ci, contribuant à guider les futures recherches éducatives sur la façon d'apprendre à être un enseignant qui soutient la planification et l'intervention dans des offres de formation initiale et continue pour les enseignants.

Mots-clés: enseignants; formation initiale; formation continue; apprentissage professionnel

Learning to be a teacher: proposal of an analysis model

Abstract: This article presents a proposal of an analysis model of professional learning based on a set of theoretical and conceptual contributions related to adult education and training in contemporary societies. The model of analysis integrates six interdependent dimensions centered, respectively, on the learning spaces; temporality and learning times; types of learning; the knowledge involved in learning; incentives for involvement in learning; and the intentions underlying learning. Assuming that learning a profession, especially that of a teacher, is a process that extends life-long and life wide, the proposal for a model of analysis is complemented with teachers' perceptions about this process. These perceptions were collected through interviews with five teachers of basic and secondary education in the Lisbon region. Overall, it seeks to promote a holistic perspective of the complexity of professional learning processes that allows a more in-depth understanding of them, contributing to guide future educational research on how to learn to be a teacher that might support planning and intervention in initial and continuous training offers to teachers.

Keywords: teachers; initial training; continuous formation; professional learning

Notas iniciais

Aprender a ser professor é um processo que se prolonga ao longo e ao largo da vida, pois decorre nas várias idades e numa multiplicidade de contextos dentro e fora de cursos de formação inicial ou contínua. Tendo por base este pressuposto, apresenta-se uma proposta de modelo de análise de aprendizagem profissional, fundamentado do ponto de vista teórico-conceitual e complementado, empiricamente, com as perceções de cinco professores de ensino básico e secundário sobre o seu próprio processo de aprendizagem profissional. Nesta primeira secção do artigo, explicitam-se brevemente os pressupostos do modelo de análise proposto e os procedimentos metodológicos que orientaram a recolha de dados junto dos professores.

O objeto de análise desta reflexão são os processos de aprendizagem profissional protagonizados por adultos ao longo e ao largo da vida que se orientam para os habilitar a desempenhar, de modo competente, as suas atividades docentes. Esta delimitação significa que se trata de entender os processos em causa como fenómenos de “aprendizagem humana” no sentido conferido ao termo por Ileris (2011) e Jarvis (2009), ou seja, recusando a ideia de que a mesma é um processo estritamente cognitivo, psicológico ou individual, para a considerar, alternativamente, como um processo que envolve o indivíduo e a sua interação com o ambiente em que se encontra, em que mente, cérebro e corpo (Jarvis, 2009) ou racionalidade, competências, fatores emocionais e sociais (Ileris, 2011) se entrecruzam de formas complexas.

Esta perspetiva aproxima-se da abordagem crítica preconizada por Usher e Edwards (2007) que consiste em salientar que a aprendizagem ao longo da vida não é um processo exclusivamente mental e individual, devendo mais adequadamente ser caracterizada como um fenómeno sociocultural que implica sempre alguma relação (embora a mesma possa não ser física) entre sujeitos. Trata-se afinal, com base numa sistematização das principais correntes teóricas em educação de adultos (Bélanger, 2011), de entender a aprendizagem não como condicionamento (visão behaviorista) ou como processamento de informação pelo indivíduo (visão cognitivista), mas sim numa perspetiva fortemente inspirada nas correntes humanistas (que enfatizam o desenvolvimento do potencial de cada um) e sócio construtivistas (que sublinham a construção de sentido pelo sujeito a partir das experiências vivenciadas).

Neste sentido, a opção analítica de colocar o enfoque nos sujeitos justifica-se por beneficiar a compreensão aprofundada das dinâmicas no interior e no exterior da formação inicial e contínua, bem como dos respetivos contributos para os processos de aprendizagem profissional. De facto, partilhamos das afirmações de Usher e Edwards (2007) quando destacam que a maior parte da pesquisa sobre aprendizagem se tem centrado nos aspetos institucionais e organizacionais dos contextos educativos

formais, mas que estes só podem ser plenamente compreendidos se considerarmos também a aprendizagem que ocorre fora desse tipo de contextos.

No que respeita à componente empírica, mobilizam-se dados que resultam de cinco entrevistas semidiretivas realizadas em Maio e Junho de 2018 com professores de diferentes disciplinas - Ciências da Natureza (1), Biologia-Geologia (2), Físico-Química (1) e História (1) – que tinham vários anos de experiência profissional entre um mínimo de 12 e um máximo de 35 e que se encontravam a lecionar em escolas dos ensinos básico e secundário da área de Lisboa. Estes professores foram selecionados para a entrevista em função da sua disponibilidade para participar no estudo, partilhando reflexões sobre o seu próprio processo de aprendizagem profissional.

As entrevistas tiveram durações variáveis entre 25 minutos e 1h20m e foram orientadas por um guião de perguntas para averiguar os percursos formativos e profissionais deste professores, quais os contributos que consideram mais relevantes para aprender a profissão (formação inicial e contínua, experiência profissional, etc.), quais as etapas do ciclo de vida mais ricas em aprendizagens, que continuidades e ruturas identificam no processo de aprendizagem profissional. Todas as entrevistas foram realizadas em local escolhido pelos próprios entrevistados. Os discursos dos cinco professores foram organizados em categorias e subcategorias temáticas, permitindo tanto uma abordagem comparativa das perceções dos entrevistados como a exploração das especificidades de cada um.

Com base nos pressupostos enunciados e mobilizando, de forma articulada, contributos teórico-conceptuais e empíricos, apresenta-se seguidamente o modelo de análise proposto.

Proposta de modelo de análise

O modelo que apresentamos é composto por seis dimensões de análise interdependentes que em seguida descreveremos: espaços de aprendizagem; temporalidade e tempos de aprendizagem; tipos de aprendizagem; conhecimentos envolvidos na aprendizagem; incentivos ao envolvimento em aprendizagem; e intencionalidades subjacentes à aprendizagem.

Onde se aprende?

Esta dimensão de análise refere-se aos espaços de aprendizagem, sendo que é possível diferenciar vários contextos nos quais a mesma ocorre com base em critérios de estruturação, organização e intencionalidade que caracterizam esses contextos (Rogers, 2014; Bernet, 1993). Dessa forma confere-se visibilidade a dinâmicas não-formais e informais em educação, as quais ocuparam, durante muito tempo, um lugar periférico nas políticas e práticas educativas face à “hegemonia do projeto de

escolarização que marca a história contemporânea, desde os alvares da modernidade” (Canário, 2006, p. 160), apesar de serem dinâmicas de aprendizagem centrais e cruciais que preenchem muito tempo e espaço na vida de cada indivíduo.

No quadro do modelo de análise proposto, procura-se ultrapassar os debates em torno da tipologia de formal, não-formal e informal, adotando uma proposta de Ileris (2009) e identificando quatro espaços principais de aprendizagem: “o quotidiano” que remete para o dia-a-dia mesmo quando não participamos em atividades específicas; “o escolar e educativo” que se refere a aprendizagens intencionais que tenham lugar em sistemas ou dispositivos de educação e formação; “o contexto de trabalho” que abrange quer aprendizagens que são parte da experiência profissional quotidiana quer outras mais formalizadas em contexto profissional; “os interesses pessoais” que envolvem aprendizagens que decorrem em diferentes atividades (associações, comunidades, etc.). A proposta original refere um quinto espaço de aprendizagem denominado “na internet” (Ileris, 2009), mas dada a sua presença constante e difusa nas várias esferas da vida contemporânea, incluindo nos outros quatro espaços, optamos por não o considerar autonomamente.

As entrevistas aos professores sugerem que todos valorizam o contributo das aprendizagens no sistema educativo durante a formação académica inicial, mas também todos sublinham que a prática em contexto de trabalho, quer na fase inicial de imersão nas escolas (nomeadamente durante o estágio) quer ao longo dos anos, é fundamental para aprender a ser professor: “Foram importantes os conhecimentos científicos e pedagógicos (aprendidos na universidade) mas (...) sem vivenciar o ensino não conseguimos perceber como é ser professor” (Valter).

O contexto de trabalho enquanto espaço de aprendizagem abrange também a participação em ações de formação contínua que, no caso destes entrevistados, é objeto de algumas apreciações negativas. Para alguns existe pouca oferta formativa disponível para a área de docência específica (Fátima, Valter) ou então considera-se pouco estimulante que as ações de formação obedeçam sempre aos mesmos formatos e sejam asseguradas principalmente por professores (Maria). Contudo, salienta-se a afirmação de que “se aprende sempre algo” (Sofia) e de que é muito positiva a partilha de experiências e perspetivas que ocorre em situação de formação (Sofia, Fátima, Patrícia).

Para os entrevistados, a universidade é um espaço de aprendizagem relevante ao nível da formação pós-graduada, sendo que quatro dos cinco entrevistados já concluíram mestrado valorizando essa oportunidade muito positivamente: “foi uma lufada de ar fresco! Enfiada na escola todos os dias...estava com falta de ar!” (Fátima); “procurei outro olhar sobre as questões da escola e do seu funcionamento!” (Sofia); “um desentorpecer...até de leituras que de outro modo não teria realizado e também na ligação com os colegas e com os professores” (Patrícia).

Para além dos espaços de aprendizagem “escolar e educativo” e “contexto de trabalho”, existem indícios nos discursos dos cinco entrevistados de que o “quotidiano” e

a “esfera pessoal” têm contributos importantes para se aprender a ser professor. Refira-se, a título ilustrativo, a participação em projetos de investigação académica fora da escola e/ou em interligação com projetos de inovação em espaço escolar (Maria); o desempenho da função de orientadora de estágio de professores em início de carreira (Patrícia); o exercício de funções de direção da escola (Valter); a pesquisa própria e constante de soluções (Sofia, Maria); os desafios colocados por novas formas de organização do ensino e da escola (Fátima).

O modo como estes quatro espaços de aprendizagem são reconhecíveis nos discursos dos entrevistados não significa que os mesmos sejam completamente autónomos, constatando-se a sua coexistência e interdependência ao longo dos processos de aprendizagem profissional.

Quando se aprende?

Esta dimensão de análise refere-se à temporalidade e aos tempos nos quais a aprendizagem profissional ocorre. Neste âmbito, importa recordar que nas últimas décadas se tem generalizado a noção de que a educação e a aprendizagem acompanham o ciclo de vida dos indivíduos, a qual parece estar imbuída nas práticas e atitudes dos indivíduos nas sociedades contemporâneas e em especial entre graduados de ensino superior (Alves, 2016).

Se aceitamos que a aprendizagem profissional se prolonga ao longo da vida, o final desse processo pode ser indeterminável, mas o seu início pode ser associado, no caso dos professores, à frequência do ensino superior que os habilita para exercer a profissão. Essa frequência pode ser complementada, em simultâneo ou previamente, com experiências profissionais como professor, as quais podem ser contributos valiosos para a aprendizagem profissional (Knight & Yorke, 2004).

De facto, no conjunto dos cinco entrevistados é observável que, num dos casos, o aprender a ser professora teve início ainda antes do ingresso na formação académica que conferiu habilitação para docência e enquanto exercia funções como gestora de formação e como formadora (Sofia), existindo três entrevistadas que tiveram experiência como professoras durante a formação académica inicial com horários parciais durante um ou dois anos letivos (casos de Fátima, Maria e Patrícia). Ou seja, apenas para Valter o exercício da docência foi algo que só experienciou quando concluiu a formação académica inicial, numa lógica de sequência entre educação e trabalho que não se verifica nos percursos das outras quatro entrevistadas.

Independentemente do momento do percurso de vida em que começaram a ensinar, constata-se que todos os entrevistados assinalam o início do exercício de atividade como professores como a etapa mais enriquecedora em termos de aprendizagem profissional. Não obstante, é consensual entre os entrevistados a ideia de que se aprende de forma contínua ao longo da vida, destacando-se momentos em que

surtem estímulos específicos decorrentes por exemplo da participação em projetos (caso de Maria), do exercício de funções de direção (Valter), da necessidade de responder a mudanças na organização escolar e no ensino (Fátima) ou do desempenho do cargo de orientadora de estagiários (Patrícia).

Como se aprende?

Para além dos aspetos contextuais de espaço e de tempo, esta dimensão de análise remete para a caracterização dos tipos de aprendizagem profissional. Para tal, mobilizamos de novo a proposta de Ileris (2011, 2009) em que o autor identifica quatro tipos de aprendizagem: “cumulativa”, “assimilativa”, “acomodativa” e “transformativa”, com efeitos diferenciados no sujeito aprendente.

A aprendizagem “cumulativa” tende a ser mais frequente na infância, pois remete para a apreensão de algo de novo que não se integra num esquema já conhecido anteriormente, ou seja, os conteúdos envolvidos neste tipo de aprendizagem estão isolados e não conectados a outros. Argumenta-se que tal é relevante para a aprendizagem profissional, no sentido em que a mesma implica desenvolver (novos) modos de aplicar e mobilizar conhecimentos e competências no contexto profissional, sendo estas experiências essenciais para ancorar as aprendizagens subsequentes. No conjunto dos entrevistados, esta aprendizagem “cumulativa” é sobretudo associada à fase inicial do exercício da profissão de professor, independentemente de a mesma ter ocorrido antes, durante ou após a formação académica inicial que confere habilitação para a docência.

A aprendizagem “assimilativa” é identificada como o tipo de processo mais comum nos nossos quotidianos pessoais e profissionais e caracteriza-se pela adição ou junção de novos elementos a um esquema que já está estabelecido (Ileris, 2011, 2009). A maior parte da aprendizagem assimilativa acontece espontaneamente, mas por vezes reveste-se de uma natureza mais focada quando os conteúdos incidem sobre algo que queremos ou temos mesmo de aprender. Existem indícios deste tipo de aprendizagem nos discursos de cada um dos cinco entrevistados, ainda que seja no caso de Sofia que o processo de aprendizagem profissional mais parece configurar-se desta forma, quando afirma que o mesmo se tem pautado por uma continuidade no decorrer da qual se vão adicionando novos conhecimentos e competências.

A aprendizagem de tipo “acomodativo” emerge quando algo que acontece é dificilmente conectado com o esquema existente e não se torna, portanto, compreensível. Nesses casos, torna-se necessário reconstruir conhecimentos e competências e o respetivo esquema integrador, por forma a acomodar a nova situação para a qual não se detinha anteriormente resposta e/ou possibilidade de compreensão. No âmbito da aprendizagem profissional é possível antever que este tipo de processo poderá assumir graus de intensidade e profundidade variáveis, consoante a natureza das situações e mudanças que afetam os contextos de trabalho. As entrevistas de Valter e Patrícia sugerem que este tipo

de aprendizagem seja predominante para estes dois professores, uma vez que identificam ruturas que requerem a reconstrução de conhecimentos, competências e práticas.

Por fim, a aprendizagem “transformativa” é um tipo de processo exigente e profundo, mas também menos frequente ao implicar modificações na identidade do sujeito (Ileris, 2011, 2009). É expectável que a fase inicial do percurso profissional possa ser caracterizada por este tipo de aprendizagem, uma vez que, em geral, significa que os graduados assumem um papel social diferente (profissionais em vez de estudantes). Porém, o mesmo tipo de aprendizagem pode ter lugar noutras fases, designadamente quando se muda de profissão e/ou de posição no mercado de trabalho ou quando se passa à reforma. No caso das entrevistas realizadas, julga-se que este tipo de aprendizagem é particularmente significativo para Fátima e Maria que representam os seus próprios processos de aprendizagem profissional como estando repletos de “turbulências” e “inquietações” que alteram o seu entendimento sobre a natureza e finalidades da própria profissão.

Globalmente, sugere-se que a aprendizagem profissional pode assumir estes quatro diferentes tipos, dependendo do próprio sujeito, da sua formação académica e aprendizagens prévias e das características dos contextos organizacionais e profissionais nos quais se insere após a graduação. A este propósito, note-se que nas entrevistas realizadas foi assinalado em todos os casos que as dinâmicas internas das escolas, designadamente no que respeita a colaboração e partilha com outros professores, são elementos importantes para se aprender, destacando-se em particular que: “É bom que apareçam colegas novos que sugerem outras formas de abordar as questões da escola.” (Valter), “É positivo implementar práticas de observação das aulas uns dos outros com pessoas que queiram fazer isso num registo formativo e construtivo” (Maria) e “A liderança das escolas é muito importante para facilitar e promover (ou não) o trabalho colaborativo e a partilha que são muito valiosos!” (Patrícia).

O que se aprende?

Argumenta-se que o conhecimento envolvido nos processos de aprendizagem profissional deve ser entendido como indissociável do próprio sujeito, das experiências que vivencia e das especificidades do contexto em que se encontra (Jarvis, 2009). Neste sentido, partilhamos da ideia de que o conhecimento não pode ser visto como inteiramente prévio à ação (Correia, 2010), pois o mesmo é continuamente reconstruído no decurso do agir profissional e os indivíduos são, em simultâneo, produtores e portadores de conhecimento.

Além disso, admite-se que o conhecimento profissional é também construído noutras esferas da existência humana. Na verdade, sublinhe-se que apenas no plano analítico é possível isolar a dimensão profissional do conjunto de dimensões constitutivas da natureza única de cada sujeito, sendo que a aprendizagem profissional é indissociável da construção da pessoa em sentido abrangente (Canário, 1999).

Não obstante, note-se que o conhecimento integra várias componentes abrangendo, numa perspetiva holística, uma dimensão tácita que é crucial e uma dimensão teórica considerada primordial por remeter para a ciência e tecnologia (Guille, 2008). A pesquisa tem evidenciado que é expectável que os graduados disponham de escasso conhecimento tácito quando transitam pela primeira vez para o mercado de trabalho, o que os torna culturalmente ingénuos no contexto profissional, até porque o ensino superior tende a valorizar o conhecimento formal e descontextualizado (Knight & Yorke, 2004).

No conjunto das entrevistas realizadas é identificável um consenso em torno da ideia de que, no caso dos professores, o conhecimento da área disciplinar que se leciona é fundamental, mas que são igualmente cruciais as competências de relacionamento pessoal com os alunos, assim como com outros professores e com os pais: “O conhecimento científico é importante porque temos de dominar aqueles conceitos e conteúdos para os poder transmitir aos alunos. Mas acho que mais importante do que isso são as formas de atuação perante as várias situações...” (Valter); “Acho que tem de haver um equilíbrio entre conhecimentos e relacionamento com os alunos e se calhar em contextos diferentes temos de fazer usos diferentes...” (Fátima).

Deste modo, assinala-se a importância de conhecimentos e competências que remetem para a ação, numa formulação que é consentânea com a preocupação em considerar articuladamente conteúdos, conceitos e competências (Young, 2010). Segundo o mesmo autor esta preocupação é particularmente pertinente no contexto atual, tendo em conta a ênfase frequentemente colocada em currículos escolares desadequados por serem ou baseados em conteúdos (nos quais o conhecimento é tratado como dados e informação a acumular) ou focados no desenvolvimento de competências desligadas de conteúdos e conceitos, o que se considera inexecutável (Young, 2010).

Porque se aprende?

Relativamente aos incentivos para os indivíduos se envolverem em processos de aprendizagem profissional, importa considerar previamente dois aspetos. Um deles para sublinhar que a participação dos adultos em educação e formação não é uma realidade marginal, mas sim uma marca significativa da sociedade contemporânea (Bélanger, 2011), pelo que os sujeitos estarão, em geral, predispostos para se envolverem nessas atividades. O outro aspeto prévio destaca que a análise do tipo de razões para os indivíduos se envolverem em oportunidades de aprendizagem não pode ser dissociada da caracterização dessas mesmas oportunidades.

Desde logo, note-se que uma parte significativa da aprendizagem profissional pode ser acidental e não prevista nem planeada (Ileris, 2011), pelo que elencar as razões que levam os sujeitos a decidir envolver-se nela não faz qualquer sentido. Não obstante, as características das organizações de trabalho podem ser mais ou menos favoráveis a aprendizagens de tipo informal, dependendo da cultura e modo de funcionamento

da organização. Na verdade, elementos como o reconhecimento e valorização pelos pares e chefias das aprendizagens realizadas e/ou como as regras e imposições das organizações do trabalho podem, para além das motivações individuais, favorecer ou constringer as aprendizagens profissionais de tipo informal.

No que respeita à aprendizagem profissional que tenha lugar através da frequência de cursos no ensino superior ou ações de formação verifica-se, de forma semelhante, que a organização do trabalho pode constituir um elemento mais ou menos incentivador da procura de oportunidades educativas por parte dos indivíduos. Tal variabilidade articula-se com as práticas e experiências profissionais que a organização do trabalho proporciona aos que nela se integram, bem como com normas e regras relativas ao acesso a formação.

Numa pesquisa anterior, concluímos que no caso dos graduados então inquiridos se verificava que as entidades empregadoras não incentivavam a frequência de formação, em particular no respeitante a cursos de pós-graduação no ensino superior (Alves, Cabrito, Lopes, Martins & Pires, 2010). Aliás, existem indícios de que a aprendizagem ao longo da vida possa ser entendida, por uma parte dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, como uma responsabilidade individual e não coletiva, apresentando-se mais como um dever do que como um direito (Biesta, 2010). Efetivamente, no modo como os cinco entrevistados se referem à aprendizagem profissional, a mesma parece corresponder, sobretudo, a um processo que é individualmente conduzido e que tende a não ser percebido como resultante de exigências das direções das escolas ou mesmo do próprio ministério da educação.

Globalmente, as entidades empregadoras, as políticas públicas e as motivações individuais, podem constituir incentivos à participação em aprendizagem ao longo da vida, mas existem ainda outros elementos. Nos discursos dos entrevistados há referências às limitações de acesso à formação contínua quer pelo preço das mesmas (referido por Valter) quer pela escassez ou desadequação da oferta existente (mencionadas por Sofia, Fátima e Maria). Assim, argumenta-se que, numa perspetiva integradora, o envolvimento dos adultos em aprendizagem tem de ser entendido como o resultado de um conjunto complexo de condicionantes ligadas quer às opções institucionais, quer às escolhas individuais, em contextos com características específicas e marcados por políticas públicas concretas.

Os resultados de várias pesquisas (Bélanger, 2011; Alves, 2010) sugerem que é expectável que a participação em aprendizagem ao longo da vida se constitua como uma prática recorrente e como uma aspiração particularmente presente e partilhada entre aqueles que concluíram um nível de escolaridade superior, como é o caso dos cinco entrevistados. Mas, para além disso, o envolvimento em aprendizagem pode ser também suscitado por eventos críticos ocorridos nas biografias individuais que originem essa procura de aprender (Bélanger, 2011).

No caso da aprendizagem profissional, podemos antever que estes eventos críticos se relacionem com eventuais anomalias no funcionamento das organizações ou mudanças abruptas e profundas das situações profissionais dos indivíduos. Nas entrevistas realizadas foi possível identificar eventos críticos que se associam a mudanças na organização da escola (Fátima) ou a experiências pessoais e profissionais (Valter, Maria, Patrícia).

E aprende-se para quê?

Considera-se imprescindível incluir uma reflexão sobre intencionalidades no modelo de análise, embora salientando que esta dimensão é equacionada de forma ligeiramente distinta das restantes. Mais do que estar orientada para analisar os processos de aprendizagem profissional protagonizados pelos indivíduos, esta dimensão de análise visa ponderar as intencionalidades subjacentes a esses processos que podem ser equacionadas na perspetiva do próprio aprendiz, mas também adotando os pontos de vista da instituição escolar ou educativa ou ainda dos empregadores. Ora, no modelo de análise proposto, julga-se necessário e importante considerar o debate sobre intencionalidades, escolhendo um ponto de vista educativo que implica finalidades que sejam “educacionalmente desejáveis” (Biesta, 2010).

Para tal, considera-se profícuo refletir sobre intencionalidades educativas com base num quadro de referência em que se identificam três aspetos distintos e interrelacionados: a qualificação, a socialização e a subjetificação (Biesta, 2010). Este quadro de referência permite recentrar os debates, hoje dominados pela existência de rankings e indicadores quantitativos de projetos internacionais que veiculam a ideia de que é possível tomar decisões sobre educação sobretudo baseando-nos em dados factuais e ignorando a sua dimensão normativa, ou seja, a reflexão sobre o que pode ser considerado “boa” educação (Biesta, 2010).

A função “qualificação” dos aprendentes remete para os conhecimentos e competências e, também frequentemente, para disposições e juízos que lhes permitem desempenhar tarefas. No caso da aprendizagem profissional, a qualificação pode ser associada ao que é necessário saber para desempenhar um determinado conjunto de tarefas profissionais num emprego e que se aprende, complementarmente, através do ensino superior e de experiências várias em contexto de trabalho e também na vida pessoal e no quotidiano em geral.

“Socialização” é uma outra função que se relaciona com o modo como passamos a integrar um determinado grupo social, cultural ou político. No caso específico da aprendizagem profissional, esta função pode ser associada à assimilação pelos indivíduos de determinados modos sociais e culturais de fazer e de estar nos contextos profissionais. O desconhecimento de regras e normas de inter-relacionamento implícitas

ao exercício profissional é frequentemente referenciado pelos graduados quando retratam a sua entrada inicial no mercado de trabalho.

Há ainda a “subjectificação” que se referencia a modos de ser nos quais o indivíduo se revela, não só como membro de um grupo, mas também evidenciando as especificidades e particularidades que o tornam um sujeito único. Este aspeto é igualmente importante para a aprendizagem profissional, pelo facto de as mudanças profundas e contínuas que afetam os contextos de trabalho na contemporaneidade suscitarem a importância de que os graduados não apenas desempenhem uma atividade profissional, mas também possam refletir criticamente sobre as implicações e alternativas da sua ação profissional.

Globalmente, regista-se a existência de uma variedade de possíveis funções da aprendizagem profissional. A inclusão desta dimensão no modelo de análise traduz a importância de considerar as finalidades que (de forma explícita ou implícita) estão subjacentes aos processos de aprendizagem profissional, não só para os analisar, mas também para que os mesmos favoreçam o desenvolvimento humano dos sujeitos que os protagonizam.

Notas finais

Com base no pressuposto de que aprender a ser professor é um processo que se prolonga ao longo e ao largo da vida, o qual decorre em várias idades e abrange uma multiplicidade de contextos dentro e fora do âmbito da formação inicial e contínua, apresenta-se neste artigo uma proposta de um modelo de análise de aprendizagem profissional que visa considerar a complexidade daquele tipo de processos, observando de forma integrada as suas várias dimensões constitutivas.

Em primeiro lugar, importa destacar que, para além da formação inicial e contínua, são relevantes outros espaços de aprendizagem que remetem para o contexto de trabalho, abrangendo a prática e experiência profissionais quotidianas dos professores nas escolas. Igualmente se evidencia que circunstâncias pessoais e sociais e eventos críticos nas organizações escolares se configuram, simultaneamente, como eventuais incentivos para aprender. Em segundo lugar, interessa sublinhar que esta multiplicidade de espaços de aprendizagem está presente, de forma mais ou menos saliente, nas várias etapas da trajetória de vida dos adultos, resultando em tipos de aprendizagem com níveis de intensidade e profundidade que podem ser bastante diferenciados.

Procurou-se contribuir com uma proposta de modelo de análise que tem por ambição uma compreensão mais holística da complexidade de processos de aprendizagem profissional. Adicionalmente, a reflexão desenvolvida sugere que a finalidade desses processos não pode circunscrever-se à mera preparação para o exercício de uma atividade profissional, sob pena de ser limitadora das potencialidades emancipatórias e democráticas da educação. Tal significa que nos processos de aprendizagem profissional é

fundamental dotar os sujeitos de conhecimentos e competências que lhes permitam exercer as suas atividades e tarefas profissionais, mas também que favoreçam equacionar formas alternativas de as desempenhar considerando as implicações das suas ações.

Por fim, sublinhe-se que o modelo de análise apresentado e o seu confronto com dados empíricos sugerem que o mesmo constitui um instrumento analítico e pragmático relevante no caso dos professores. Enquanto instrumento analítico procura corresponder ao desafio contemporâneo de renovar abordagens teórico-conceptuais e metodológicas, visando contribuir para compreender, de forma integrada, dinâmicas de aprendizagem que se desenrolam em diferentes espaços e tempos da vida dos sujeitos. Este é um desafio contemporâneo, não porque seja uma novidade que se aprende em vários lugares e idades, mas porque tal é hoje intensamente reconhecido e valorizado, devendo ser mobilizado para reequacionar os processos de aprendizagem protagonizados por professores.

Argumenta-se que o modelo de análise proposto é igualmente um instrumento pragmático relevante, não só porque encerra a ambição de favorecer o desenvolvimento de pesquisa educativa sobre a temática da aprendizagem profissional, mas também porque a respetiva compreensão aprofundada pode apoiar a intervenção no domínio das relações entre educação e trabalho. Neste domínio, argumenta-se que as opções no que respeita à formação inicial e contínua de professores podem beneficiar de uma reflexão que, com base no modelo de análise proposto, considere as aprendizagens ocorridas à margem daqueles contextos de formação, reconhecendo a complexidade dos processos de aprendizagem profissional ao longo e ao largo da vida.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. G. (2016). O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação* [online], 64 (21), 101-120.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), 7-28.
- Alves, M. G., Cabrito, B. G., Lopes, M. C., Martins, A. M., & Pires, A. L. (2010). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Caparica: Edições UIED.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e Formação: Crónica de uma Relação Política e Epistemológica Ambígua. *Educação & Realidade*, 35 (1), 19-34.

- Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário, & B. Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Guille, D. (2008). O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), 611-636.
- Illers, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning*. London and New York: Routledge.
- Illers, K. (2009). Transfer of Learning in the Learning Society: how can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28 (2), 137-148.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to Be a Person in Society*. London and New York: Routledge.
- Josso, M.C. (2008). Formação de Adultos: Aprender a Gerir e a Viver as Mudanças. In R. Canário, & B. Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 115-126). Lisboa: Educa.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2013). The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus - Journal of Education*, Vol. 1, Issue 1, 104-123.
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg. Informal Learning and its Impact on Formal and Non-Formal Learning*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Bernet, J. T. (1993). *Otras Educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Usher, R., & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning - Signs, Discourses, Practices*. London: Springer.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9 (1), 1-12.

Mariana Gaio Alves

Professora Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Membro Integrado na UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento
em Educação e Formação) do IE-ULisboa
Email: mga@ie.ulisboa.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8895-0796>

Correspondência

Mariana Gaio Alves
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa – Portugal

Data de submissão: Janeiro de 2020

Data de avaliação: Março 2020

Data de publicação: Dezembro 2020