

Desenvolvimento e Mudança no Contexto da Formação Inicial de Educadores/Professores

Cristina Maria Gonçalves Pereira

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Introdução

A presente comunicação tem como principal objectivo a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da administração do instrumento “Documento de Reflexão Auto-Avaliativa” a uma amostra de 112 alunos finalistas dos Cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em três Escolas Superiores de Educação do centro do país.

A construção e aplicação deste instrumento ocorreu no contexto de uma investigação-accção que pretendeu implementar um programa de formação inicial de educadores/professores que na sua componente de formação em Psicologia visou o desenvolvimento de três dimensões que consideramos fundamentais a um desempenho pessoal e profissional adequado e flexível, a saber:

- a) Concepções Implícitas sobre os Processos de Ensino e de Aprendizagem
- b) Epistemologias Pessoais
- c) Desenvolvimento do Ego

Esse projecto de investigação teve como quadro teórico de referência teorias de desenvolvimento humano e cognitivo-motivacionais que convergem com concepções construtivistas, perspectivando a formação inicial como um contexto privilegiado de desenvolvimento humano e de (re)construção de concepções no sentido de uma melhor adequação à profissionalidade docente.

No sentido de operacionalizar o objectivo da pesquisa concebemos um programa de formação psicológica de educadores/professores que foi implementado ao longo de quatro anos junto dos alunos matriculados nos Cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação (E.S.E.) de Castelo Branco, no ano lectivo de 1998 (ano em que se iniciaram as licenciaturas desses cursos). Esse grupo de alunos integrou o grupo experimental da pesquisa.

Para avaliar com maior rigor a pertinência do programa de formação para as mudanças desenvolvimentais pretendidas, considerámos fundamental a constituição de dois grupos de controlo constituídos por indivíduos com algumas características comuns

às do grupo experimental (alunos matriculados no mesmo ano e nos mesmos cursos, na E.S.E. de Portalegre e na E.S.E. de Coimbra). Todos os alunos envolvidos na pesquisa foram avaliados relativamente às dimensões consideradas, no início (pré-teste) e no final (pós-teste) do processo formativo. Para esse efeito foram utilizados instrumentos padronizados que se tinham revelado adequados na “medição” das variáveis em análise.

1. Apresentação do instrumento “Documento de Reflexão Auto-Avaliativa”

O “Documento de Reflexão Auto-Avaliativa” foi o único instrumento utilizado apenas no pós-teste da pesquisa e foi construído com o objectivo de analisar a perspectiva dos alunos envolvidos no nosso estudo sobre o processo de formação que experienciaram durante quatro anos, a partir das suas próprias “vozes” e mobilizando a sua capacidade de reflexão, expressa num documento escrito. Pretendemos, desta forma, dar a palavra a quem viveu as mudanças, procurando aproximarmo-nos dos seus pontos de vista.

Apelando para uma reflexão que identificasse e clarificasse os processos de mudança, este documento pretendia levar os alunos a consciencializar vivências, opiniões e atitudes acerca dos processos formativos que, eventualmente, permaneciam implícitos. Nesse sentido desempenha uma função de instrumento de auto-avaliação e auto-reflexão, pretendendo constituir-se como exemplo de uma modalidade de avaliação formativa.

Foi, também, nossa preocupação estabelecer pontos de contacto entre as informações recolhidas nesse “Documento” e os resultados obtidos noutros instrumentos padronizados, utilizados no nosso estudo. Optámos por um instrumento estruturado em quatro questões abertas que pretendiam representar algumas das dimensões de análise da pesquisa e avaliadas por questionários específicos, nomeadamente as mudanças ocorridas no desenvolvimento pessoal e social, bem como nas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, considerámos pertinente conhecer a perspectiva dos alunos sobre as implicações dessas mudanças na futura prática profissional, bem como, identificar as causas e circunstâncias que, segundo eles, poderiam explicar as mudanças ocorridas. Os itens que integraram este instrumento foram os seguintes:

1º - “Ao longo dos quatro anos de formação que mudanças ocorreram no meu desenvolvimento pessoal e social?”

2º - “Que alterações se verificaram nas minhas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem?”

3º - “Que implicações terão essas mudanças na minha prática profissional?”

4º - “Que factores e circunstâncias podem explicar as mudanças identificadas?”

2. Definição das categorias de análise de conteúdo

Considerando o objectivo e a estrutura organizativa deste instrumento de análise, considerámos adequado realizar uma definição de categorias de análise *a posteriori*, orientada e apoiada, num primeiro momento, pelo quadro conceptual subjacente à pesquisa.

Para a concretização desta tarefa, e numa primeira fase, procedemos à leitura de todas as respostas ao “Documento”, tendo como principal preocupação um conhecimento geral relativamente aos conteúdos que os sujeitos optaram por privilegiar nas suas reflexões escritas. Esta primeira leitura permitiu a construção de “esquemas de campos” que, segundo Zabalza (1994), terão a vantagem de delimitar campos de análise. Por outro lado, ao não especificar *a priori* os conteúdos desses campos, essa leitura permite incluir neles os aspectos diferenciais de cada relato.

Com uma “ideia de conjunto” acerca da informação que deveríamos analisar, procedemos a uma segunda leitura, desta vez com a preocupação de identificar e anotar as afirmações mais significativas, às quais fizemos corresponder, numa terceira fase, a atribuição de uma ideia sintetizadora ou categoria. Neste sentido e nas palavras de Vala (2001, p.111) “*uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.*”

Foi nossa preocupação, após a definição das categorias, assegurarmo-nos da sua exaustividade e exclusividade, ou seja, garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo pudessem ser integradas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só pudesse ser integrada numa única categoria (Bardin, 1988; Vala, 2001). Pretendemos, também, que as categorias traduzissem o quadro teórico e os objectivos da investigação, ou seja, se revelassem pertinentes.

O processo de análise foi, assim, operacionalizado a partir da identificação das categorias e da especificação das regras de enumeração que, no caso concreto, se traduziram pela frequência de aparição de determinados elementos nas respostas (Bardin, 1988).

3. Apresentação e análise das respostas ao “Documento”

Tendo em conta o elevado número de sujeitos da amostra, considerámos pertinente utilizar uma forma de quantificação que nos permitiu organizar os dados de forma a facilitar a sua análise. Optámos por realizar uma análise de frequências das respostas (ocorrências) dos diferentes grupos de alunos nas diferentes categorias, de forma a podermos estabelecer comparações e identificar eventuais aspectos diferenciadores entre esses grupos. Desta forma, os totais que surgem nos quadros apresentados dizem respeito ao número de respostas dos indivíduos, organizadas em unidades de registo, não coincidindo com o número de sujeitos dentro de cada grupo. Esse facto não invalida a influência do número de sujeitos no número de respostas: por exemplo, o grupo de alunos da E.S.E. de Portalegre que inclui apenas vinte e sete alunos, apresenta um número total de respostas inferior aos restantes grupos em todas as questões.

Decidimos apresentar nesta comunicação os quadros que integram apenas as categorias e sub-categorias mais significativas para os diferentes grupos, de forma a tornar possível uma leitura mais eficaz dos dados.

1ª Questão: “Ao longo dos quatro anos de formação que mudanças ocorreram no meu desenvolvimento pessoal e social?”

No que diz respeito à primeira questão, a quase totalidade dos alunos das três Escolas optou por separar a descrição relativa às mudanças no desenvolvimento pessoal da descrição sobre as mudanças ocorridas a nível do seu desenvolvimento social. Uma minoria muito restrita, apesar de estabelecer essa diferenciação, refere a influência mútua dessas duas dimensões e a dinâmica existente entre elas. O facto dos alunos organizarem desta forma as suas respostas reflecte-se na definição das diferentes categorias e sub-categorias que traduz essa evidência.

Quadro nº 1: Distribuição das respostas dos diferentes grupos de alunos nas categorias relativas à 1ª Questão

	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Total de respostas	125	100	73	100	131	100
Respostas categorizáveis	114	91	64	88	123	94
Respostas vagas e/ou imprecisas	11	9	9	12	8	6

CATEGORIAS		E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
Desenvolvimento Pessoal	1. Saber Ser	25	20	21	29	32	24
	1.2. Auto-Confiança	16	13	5	7	10	8
	1.3. Autonomia	3	2	7	10	8	6
	2. Saber	19	15	18	25	25	19
	2.1. Saberes Científicos e Pedagógicos	13	10	12	16	18	14
	3. Saber Fazer	21	17	7	10	17	13
	3.1. Reflexão Crítica / Compreensão e análise sobre diferentes realidades e pessoas	17	14	7	10	16	12
	6. Identificação de Mudanças pouco positivas	5	4	0	0	3	2
Desenvolvimento Social	1. Competências no estabelecimento de relações sociais	14	11	13	18	11	8
	2. Compreensão e respeito pela individualidade de cada ser humano	14	11	2	3	19	15
	3. Importância da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento profissional	8	6	2	3	12	9

Analisando a generalidade das respostas, podemos verificar que o número total de ocorrências que se relacionam com a dimensão do desenvolvimento pessoal ultrapassa, em todos os grupos, o que diz respeito à dimensão do desenvolvimento social. Esse facto, associado a uma maior variedade de respostas, traduz-se num maior número de categorias sobre a dimensão do desenvolvimento pessoal.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal as respostas mais frequentes nos diferentes grupos integram-se nas categorias 1 (**Saber Ser**), 2 (**Saber**) e 3 (**Saber Fazer**), apesar da sua distribuição ordenada apresentar algumas especificidades em cada grupo de alunos. Assim, relativamente à E.S.E. de Coimbra a categoria 2 (**Saber**) é aquela que reúne o menor número de ocorrências, apesar da distribuição das respostas pelas diferentes categorias não apresentar uma grande dispersão. Na E.S.E. de

Portalegre é na categoria 3 (**Saber Fazer**) que encontramos o menor número de respostas, ficando essa categoria bastante distanciada das categorias 1 (**Saber Ser**) e 2 (**Saber**), onde encontramos o maior número de ocorrências deste grupo de alunos. No que diz respeito à E.S.E. de Castelo Branco, apesar de ser a categoria 3 (**Saber Fazer**) a que integra o menor número de ocorrências, elas distribuem-se com uma distância quase equitativa entre as três categorias mais referenciadas, com uma valorização mais evidente para a categoria do “**Saber Ser**”. Esta categoria está em primeiro lugar nas referências dos vários grupos, apesar da percentagem mais elevada se encontrar na E.S.E. de Portalegre. Esta “preferência” manifesta-se, também, no maior número de sub-categorias aí integradas que revelam, por um lado, o maior número de respostas e, simultaneamente, a sua maior variedade. As sub-categorias mais referenciadas pelos vários grupos dizem respeito à “**Auto-Confiança**” e à “**Autonomia**”.

Pensamos ser importante referir que a categoria do “**Saber Fazer**” não integra referências a competências directamente relacionadas com o desempenho profissional (essas ficaram omissas nos diferentes grupo de alunos), mas competências de análise e reflexão de âmbito geral.

Relativamente ao desenvolvimento social, os alunos da E.S.E. de Coimbra valorizaram de uma forma equitativa a categoria “**Competências no estabelecimento de relações sociais**” e a categoria “**Compreensão e respeito pela individualidade de cada ser humano**”; Na E.S.E. de Portalegre manifestaram a sua preferência pela categoria 1 (**Competências no estabelecimento de relações sociais**), que integra a maioria das suas respostas; por sua vez, o maior número de ocorrências na E.S.E. de Castelo Branco encontra-se na categoria 2 (**Compreensão e respeito pela individualidade de cada ser humano**). É, também, neste grupo que encontramos o maior número de ocorrências na categoria 3 (**Importância da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento profissional**).

Consideramos importante referenciar que a categoria “**Identificação de mudanças pouco positivas**” apresenta um número de ocorrências negligenciável nos três grupos de alunos.

O número de respostas integradas na categoria “**Respostas vagas e/ou imprecisas**” é pouco significativo para os diferentes grupos, tendo em consideração o número total de respostas nesta questão, contudo é na E.S.E. de Castelo Branco que encontramos um maior número de respostas e um menor número de ocorrências nessa categoria.

2ª Questão: “Que alterações se verificaram nas minhas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem?”

É importante referir que relativamente a esta questão a maioria dos alunos dos diferentes grupos considera que, mais do que uma verdadeira mudança nas concepções, o que ocorreu ao longo do processo de formação foi uma tomada de consciência e aprofundamento das suas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem. Apesar dessa constatação, a maior parte das respostas denota uma mudança no sentido de uma concepção mais dinâmica, activa e interactiva sobre esse processo.

Quadro nº 2: Distribuição das respostas dos diferentes grupos de alunos nas categorias relativas à 2ª Questão

	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Total de respostas	78	100	43	100	90	100
Respostas categorizáveis	63	81	34	79	84	93
Respostas vagas e/ou imprecisas	15	19	9	21	6	7

CATEGORIAS	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Concepção Construtivista sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem	25	32	13	30	33	37
1.1. Aprendizagem Significativa / Motivada	13	17	10	23	23	26
2. Consciência da complexidade do processo de ensino-aprendizagem devido à multiplicidade de variáveis e intervenientes	22	28	14	33	41	46
2.1. Processo interactivo e dinâmico	14	18	5	12	19	21

Analisando a generalidade das respostas, podemos constatar que a maioria dos alunos dos diferentes grupos considera que as alterações que se verificaram nas suas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem se traduzem na consciencialização sobre a complexidade desse processo devido à multiplicidade de variáveis e intervenientes envolvidos, considerando-o um processo interactivo e dinâmico, e por uma concepção construtivista que, entre outros aspectos, valoriza sobretudo a importância da aprendizagem ser significativa e motivada.

Não se identificam, assim, elementos verdadeiramente diferenciadores nas respostas dos três grupos e o único aspecto que a esse nível nos merece algum comentário passa pelo maior número de respostas que encontramos na E.S.E de Castelo

Branco, associado ao menor número de respostas vagas e/ou imprecisas. Esse facto implica, por exemplo, que quando comparamos o grupo de alunos dessa Escola com o da E.S.E. de Coimbra (os dois grupos com um maior número de sujeitos) constatamos que apesar da categoria 1 ser a segunda escolha para os alunos de Castelo Branco, integra mais ocorrências nesse grupo que no grupo de alunos da E.S.E. de Coimbra, onde constitui a categoria mais frequente.

3ª Questão: “Que implicações terão essas mudanças na minha prática profissional?”

Quadro nº 3: Distribuição das respostas dos diferentes grupos de alunos nas categorias relativas à 3ª Questão

	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Total de respostas	72	100	36	100	73	100
Respostas categorizáveis	51	71	25	69	63	86
Respostas vagas e/ou imprecisas	21	29	11	31	10	14

CATEGORIAS	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Atitude do Educador / Professor	35	49	10	28	45	62
1.1. Ajudar a construir aprendizagens significativas / motivadas	18	25	5	14	20	27
1.2. Aberto à formação, inovação e mudança	9	13	1	3	10	14
2. Desenvolver uma prática mais fundamentada e reflexiva	10	14	8	22	6	8
3. Atitude de expectativa perante a possibilidade de adequar as concepções à prática profissional	2	3	4	11	7	10

A análise das respostas a esta questão evidencia um número bastante elevado de respostas vagas e/ou imprecisas, particularmente evidente na E.S.E. de Portalegre, onde representa a categoria que integra um maior número de ocorrências. Esse facto pode estar relacionado com alguma desmotivação e cansaço progressivos no preenchimento do *Documento de Reflexão Auto-Avaliativa*, mas pode, também, revelar algumas dificuldades por parte dos alunos em projectar-se no futuro papel profissional ou em relacionar as mudanças conceptuais identificadas na questão anterior com o desempenho efectivo da profissão. É importante referir que encontramos várias respostas que apontavam como implicação na prática futura “*Tornar-me uma melhor profissional*”, que optámos por incluir na categoria das respostas vagas e/ou imprecisas.

Consideramos, contudo, pertinente evidenciar a conotação positiva dessa ocorrência. Tal como na 2ª Questão, a percentagem mais baixa na categoria “**Respostas vagas e/ou imprecisas**” é encontrada na E.S.E. de Castelo Branco, apesar de também neste grupo essa percentagem ser superior à encontrada nas questões anteriores.

Analisando a generalidade das respostas dos diferentes grupos, podemos constatar que é a categoria 1 (**Atitude do educador / professor**) que agrega uma maior número de ocorrências, a que correspondem as percentagens mais elevadas das diferentes categorias. As sub-categorias mais significativas para a generalidade dos alunos são a sub-categoria 1.1 (**Ajudar a construir aprendizagens significativas/motivadas**) e a sub-categoria 1.2 (**Aberto à formação, inovação e mudança**), apesar desta última integrar apenas uma ocorrência no grupo de alunos da E.S.E. de Portalegre.

A categoria 2 (**Desenvolver uma prática mais fundamentada e reflexiva**), apesar de reunir um número inferior de respostas que a categoria “**Respostas vagas e/ou imprecisas**”, tem, ainda, algum significado para a generalidade dos alunos.

4ª Questão: “Que factores e circunstâncias podem explicar as mudanças identificadas?”

Quadro nº 4: Distribuição das respostas dos diferentes grupos de alunos nas categorias relativas à 4ª Questão

	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Total de respostas	112	100	55	100	91	100
Respostas categorizáveis	96	86	49	89	82	90
Respostas vagas e/ou imprecisas	16	14	6	11	9	10

CATEGORIAS	E.S.E. de Coimbra		E.S.E. de Portalegre		E.S.E. de C. Branco	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. A experiência de prática pedagógica	29	26	21	38	30	33
1.1. O contacto com a realidade das escolas e da sala de aula	27	24	16	29	15	16
2. As disciplinas do currículo	29	26	11	20	19	21
2.1. Conhecimentos e saberes adquiridos	22	20	8	15	10	11
2.2. A experiência e opinião dos professores	7	6	2	4	6	7
3. Vivência relacional com colegas e professores	8	7	4	7	12	13

Analisando a generalidade das respostas, a maior parte dos sujeitos atribuiu as mudanças operadas ao longo do processo de formação à experiência de prática pedagógica, valorizando, sobretudo, o contacto com a realidade das escolas e da sala de aula. Esta categoria ganha, contudo, uma importância mais nítida na E.S.E. de Portalegre e na E.S.E. de Castelo Branco, já que o grupo de alunos da E.S.E. de Coimbra valoriza de igual forma as disciplinas do currículo, enquanto nos outros grupos constitui a sua segunda escolha. Para a maioria dos alunos, a importância das disciplinas do currículo relaciona-se com os conhecimentos e saberes que puderam adquirir, embora o grupo de alunos da E.S.E. de Castelo Branco tenha valorizado, ainda, a experiência e a opinião dos professores nesse processo. Foi, também, este grupo que atribuiu alguma importância à experiência e saberes partilhados com as crianças, no contexto da prática pedagógica.

O factor “**Vivência relacional com colegas e professores**”, apesar de surgir em terceiro lugar nas escolhas da generalidade dos alunos, ganha o seu maior significado na E.S.E. de Castelo Branco. A percentagem de respostas vagas e/ou imprecisas é, na generalidade dos grupos, mais baixa que nas duas questões anteriores, assumindo o seu valor mais elevado na E.S.E. de Portalegre. O valor mais baixo, mas com uma diferença pouco significativa relativamente aos outros grupos, é, mais uma vez, encontrado na E.S.E. de Castelo Branco.

O maior número de respostas encontram-se na 1ª e 4ª questão o que põe de lado a hipótese de cansaço no preenchimento do “Documento” como explicação para os resultados encontrados na 3ª questão.

4. Reflexões finais

Reflectindo sobre as informações que pudemos recolher através da análise das respostas ao *Documento de Reflexão Auto-Avaliativa*, constatamos que a tarefa se revelou complexa e sujeita a diferentes estruturas.

A ponderação entre uma organização sistematizadora dos conteúdos dos relatos que identificasse as regularidades susceptíveis de permitir uma análise integradora, uma comparação entre os diferentes grupos de alunos e um cruzamento eventual com os dados obtidos nos outros instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa, exigiu um trabalho hesitante e moroso. Ao longo desse processo houve vozes individuais que, contribuindo para a definição do edifício categorial, se diluíram, correndo-se o risco de se ter perdido o significado de alguns percursos vividos e narrados.

Nesta fase final da análise, mais do que sintetizar as ideias-chave já explicitadas nos comentários a cada uma das questões, pensamos ser importante tentar interpretar os dados obtidos e transcrever algumas das vozes que fizeram eco com as nossas dúvidas e reflexões.

Um dos resultados mais interessantes, enquanto elemento diferenciador na análise comparativa entre o grupo experimental e os dois grupos de controlo, reside no número de respostas categorizáveis e no número de respostas vagas e/ou imprecisas.

Um dos objectivos deste “Documento” era o de analisar as capacidades reflexiva e auto-avaliativa dos alunos relativamente a determinadas variáveis relacionadas com o processo formativo e, nessa linha de raciocínio, iremos avançar a hipótese de que as respostas vagas e/ou imprecisas indiciam dificuldades nesse domínio. Pensamos que a maior parte das respostas integradas nessa categoria revelam alguma incapacidade de “ir para além” de uma constatação óbvia ou de opiniões que consideramos de “senso comum”. Passaremos a transcrever algumas das ocorrências que ilustram essa ideia: 1ª Questão - *“Identifico uma mudança geral a nível pessoal”*; 2ª Questão - *“Possuo concepções muito mais concretas”*; 3ª Questão - *“Terão inúmeras implicações na prática profissional”*; 4ª Questão - *“O trajecto vivido na ESE”*.

Por outro lado, o número reduzido de ocorrências verificado sobretudo na 3ª Questão, a par de um elevado número de respostas classificadas como vagas e/ou imprecisas, revelam “silêncios”, “vazios” que, por hipótese, são significativos de alguma dificuldade em explicitar uma concepção sobre determinada temática.

Nesta linha de pensamento, pensamos que é possível identificar no grupo de alunos da E.S.E. de Castelo Branco uma maior competência na explicitação das suas reflexões sobre as questões em análise, tendo em conta o maior número de respostas categorizáveis, o menor número de respostas vagas e/ou imprecisas e, por vezes, a sua maior diversidade, que se traduz na presença de determinadas sub-categorias com alguma representatividade neste grupo de alunos.

Podemos argumentar que talvez tenha sido o factor motivacional que contribuiu para essa diferenciação, ou seja, que no preenchimento do “Documento” os alunos do grupo experimental se tenham sentido mais envolvidos e empenhados por terem sido intervenientes directos no “ensaio” do Programa de Formação. Pensamos, contudo, que essa possibilidade não contradiz a análise anterior, pois revelaria que estes alunos

atribuíram à tarefa um significado mobilizador das suas capacidades meta-cognitivas e reflexivas.

Ainda a propósito das respostas vagas e/ou imprecisas, é importante referir que o facto de se concentrarem de uma forma mais evidente na 3ª Questão, em todos os grupos, é revelador de alguma incapacidade em explicitarem a pertinência das mudanças identificadas no desempenho efectivo da profissão. Exemplo disso é o facto de termos encontrado muitas respostas que consideram que essas mudanças irão contribuir para se *“tornarem melhores profissionais”* o que, além da conotação positiva, revela apenas uma consciência vaga das suas implicações na acção educativa.

Apesar das dificuldades identificadas, as respostas categorizáveis indicam que os alunos consideram que as aprendizagens e construções realizadas ao longo do processo formativo lhes irão permitir *“ajudar os futuros alunos a construir aprendizagens significativas”* e a *“desenvolver uma prática mais fundamentada e reflexiva”*, para além de se sentirem profissionais *“mais abertos à formação, inovação e mudança”*.

No grupo de alunos das E.S.E.(s) de Castelo Branco e de Portalegre, as respostas integradas na categoria *“Atitude de expectativa perante a possibilidade de adequar as concepções à prática profissional”* (que só nestes grupos ganham alguma representatividade) revelam, na nossa perspectiva, uma tomada de consciência da relação entre as suas ideias pedagógicas e a prática que irão desenvolver mas, ao mesmo tempo, parecem indiciar a possibilidade de se verificarem conflitos e/ou incoerências entre essas duas vertentes do conhecimento profissional, situação que pode ter sido já vivenciada nas situações de prática pedagógica.

Gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto que, de uma forma não diferenciadora entre os diferentes grupos de alunos, revela a sua capacidade de *“desmontar”* e analisar criticamente as questões com que se confrontaram, propondo uma outra leitura. A propósito da 2ª Questão, os alunos, mobilizando as suas competências meta-cognitivas, analisaram o sentido da palavra *“mudança”*, reconhecendo que, relativamente às concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o processo formativo não provocou uma ruptura com as suas ideias prévias, mas ajudou-os a tomar consciência e a explicitar a complexidade desses processos. Este resultado vai ao encontro dos resultados encontrados a partir da aplicação doutro instrumento utilizado na pesquisa, cuja análise permitiu identificar uma evolução das concepções implícitas sobre os processos de ensino e de

aprendizagem, entre o pré-teste e o pós-teste, no sentido de um aprofundamento e consolidação das concepções prévias ao processo formativo. Essa evolução fez-se no sentido de uma aproximação a concepções construtivistas e relacionais.

Por último, iremos centrar a nossa atenção nos aspectos que nos suscitaram mais dúvidas na sua interpretação, introduzindo, por vezes, algumas discontinuidades na análise.

Relativamente à 1ª Questão, a generalidade dos alunos considera que as mudanças se centraram no domínio do “*Saber Ser*”. Pensamos que essa leitura indica que os processos formativos vivenciados pelos diferentes grupos de alunos não se organizaram tendo como único epicentro a transmissão ou construção de conhecimentos e que o domínio das competências pessoais e relacionais começa a ser uma preocupação assumida na formação de educadores/professores. Gostaríamos de ilustrar esta vertente com algumas frases reveladoras de mudanças que consideramos importantes no desempenho profissional de um educador/professor: “*Tento agir com consciência e perceber o porquê das minhas atitudes.*”; “*Aprendi a assumir-me...sou mais capaz de me afirmar perante o Outro.*”; “*Sinto-me mais autónoma nas decisões*”; “*Sinto-me mais capaz de enfrentar situações problemáticas*”. Pensamos ser importante constatar que algumas das categorias identificadas nas respostas dos alunos remetem para a descrição de características presentes no funcionamento da pessoa durante o estágio consciente, um dos estádios de desenvolvimento do Ego definidos por Loevinger (Loevinger e Wessler, 1983) e uma das variáveis analisadas na nossa pesquisa.

Nesta questão, a constatação mais provocadora reside na análise das sub-categorias inscritas na categoria “*Saber Fazer*”. Se esta categoria constitui uma dimensão relevante para a generalidade dos alunos, as competências explicitadas não se relacionam directamente com um saber fazer profissional, concentrando-se na maior capacidade para reflectirem criticamente sobre diferentes realidades e pessoas. Se consideramos esta competência fundamental num educador/professor por ser mobilizadora de uma maior flexibilidade educativa, pensávamos encontrar mais referências a competências práticas directamente relacionadas com o agir educativo. É importante clarificar que, em alguns casos, essa vertente estava implícita nas ocorrências inscritas na sub-categoria “*Saberes científicos e pedagógicos*”, mas de uma forma não significativa.

Tendo como referência as respostas dos alunos, poderemos inferir que os processos formativos em análise continuam a revelar dificuldades na operacionalização dos objectivos de um saber fazer mais profissionalizante.

Outra leitura possível e necessária na compreensão deste resultado é a possibilidade dos alunos não terem entendido a dimensão do agir profissional como integrada nas possíveis mudanças operadas no desenvolvimento pessoal e social, o que revelaria uma concepção implícita que introduz discontinuidades e fronteiras entre o domínio do Saber Ser e o domínio do Saber Fazer.

Tendo em conta que os alunos atribuíram pouca relevância às mudanças relacionadas com o saber fazer profissional, não deixa de ser curioso o facto de, na última questão sobre as causas e circunstâncias que podem explicar as mudanças identificadas, a maior parte das ocorrências terem recaído na categoria “*A experiência de prática pedagógica*”. Numa análise mais racional e distanciada dificilmente poderemos conceber que a experiência de prática pedagógica tenha promovido, por si só, as mudanças descritas, contudo, é a essa causa ou circunstância que os alunos atribuíram um significado mais relevante, apesar das respostas se terem dispersado por um leque variado de categorias onde “*As disciplinas do currículo*” assume, também, algum destaque.

Como se poderá, então, justificar este resultado?

Pensamos que as respostas dos alunos revelam uma crença muito difundida e partilhada que, independentemente da validade dessa asserção, atribui a grande responsabilidade da aprendizagem à experimentação e à prática. Essa crença traduz-se, por vezes, numa outra que desvaloriza a vertente conceptual na formação dos educadores/professores, perpetuando a discontinuidade entre a teoria e a prática, o que, na nossa perspectiva, pode ser gerador de equívocos muito graves nos processos formativos. Autores como Tardif, Lessard e Gauthier (1998) identificam na cultura profissional dos professores a crença profundamente enraizada de que a prática é a única fonte de conhecimento e tudo o resto na formação é inútil, abstracto e sem interesse imediato. Esta concepção revela-se, muitas vezes, na ansiedade manifestada pelos alunos desde a entrada no Curso em “ir para o terreno da prática”.

Por outro lado, o facto do momento em que os alunos responderam ao *Documento de Reflexão Auto-Avaliativa* ter coincidido com a vivência da prática pedagógica mais longa, onde são já responsabilizados pelo desenvolvimento de actividades pedagógicas, pode ter contribuído para uma canalização da sua atenção

para essa circunstância, vivida, normalmente, entre sentimentos contraditórios de entusiasmo, empenhamento e insegurança. A frase que a seguir transcrevemos expressa bem o significado atribuído a esse momento: *”O estágio é o culminar de todas as expectativas que criámos ao longo do curso”*.

O facto da maioria das categorias relativas à 4ª Questão se centrarem no contexto formativo demonstra que os diferentes grupos de alunos atribuem um papel relevante à formação enquanto mobilizadora das mudanças identificadas, ocupando os aspectos relacionados com outras vivências pessoais e relacionais um papel muito residual.

Em jeito de conclusão, apesar do objectivo da pesquisa não contemplar a validação deste instrumento, pensamos que a análise comparativa entre os dados encontrados e os resultados obtidos noutros instrumentos padronizados utilizados na pesquisa nos permitiu identificar continuidades e mesmo semelhanças entre eles. Para além desse facto nos permitir atribuir algum grau de confiança às informações recolhidas, é também revelador de que os alunos envolvidos possuem competências de auto-reflexão e auto-análise que consideramos fundamentais a um desempenho profissional mais consciente e flexível.

A utilização deste instrumento permitiu-nos ainda identificar concepções contraditórias e uma visão pouco integrada, quer relativamente às várias dimensões do seu ser psicológico, quer à vertente teórico-prática do processo formativo. São alguns destes aspectos que teremos que continuar a investir nos processos formativos, operacionalizando estratégias que contribuam, de uma forma mais eficaz, para o questionamento de concepções e de atitudes que se têm revelado resistentes às mudanças pretendidas.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Loevinger, J.; Wessler, R. (1983). *Measuring ego development – Construction and use of a Sentence Completion Test* (Vol. I). San Francisco: Jossey-Bass.

Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : P.U.F..

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A.Silva; J. Pinto (Orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-129). Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.