

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente  
e as competências profissionais do professor do 1º ciclo**

Estudo exploratório

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA

**Graça Maria Jesus Barreira**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Professores

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Ângela Rodrigues

2006

À minha mãe e ao meu marido que viveram sempre as minhas  
preocupações e angústias e suportaram pacientemente os  
momentos ausentes. Por terem sido o sinal e caminho do  
sentido da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado, em grande parte, nas horas que ficam depois das horas do dia, roubando tempo ao descanso, às férias e à família. Nada teria sido possível sem a ajuda e a generosidade constante de muitos, a quem quero expressar o meu imenso agradecimento.

Os principais prejudicados com esta minha «gentle obsession» têm sido o meu marido e a minha mãe. A eles, antes de a quaisquer outros, devo o profundo agradecimento pelo modo como me aturaram quando eu estava, e sobretudo como aceitaram que, muitas vezes, eu não estivesse. Eles foram o estímulo do início, e uma ajuda constante, concreta e infatigável, ao longo deste percurso.

Agradeço à Professora Doutora Ângela Rodrigues a quem devo a orientação deste trabalho. Quero agradecer-lhe também, pelo constante empenho pessoal manifestado, sendo uma interlocutora disposta a oferecer estímulos e a ouvir com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiram durante o processo de elaboração deste trabalho. Pela compreensão silenciosa dos momentos difíceis pelos quais passei, permitindo que o meu tempo interior fluísse, respeitosamente. Pelo orgulho de trabalharmos juntas.

À Professora Doutora Teresa Estrela agradeço a forma como coordenou este curso de mestrado, com a permanente preocupação de incentivar todos os mestrandos para que levassem a bom porto os seus projectos.

Também ao Professor Doutor Cordeiro Alves gostaria de agradecer pela disponibilidade e pelas palavras de encorajamento com sempre nos brindou.

O agradecimento incondicional à UTAD – Pólo de Chaves, em especial ao Dr. Gastão Bianchi e à Dr.<sup>a</sup> Cristina Costa Gomes pela disponibilidade e ajuda no contacto com os professores cooperantes (colaboradores deste estudo).

Aos meus queridos(as) colaboradores(as), professores(as) cooperantes (ano lectivo 2002/2003), um agradecimento muito especial por se disponibilizarem a participar no nosso estudo, porque sem eles(as) nada disto faria sentido.

Queria, ainda, deixar dois agradecimentos especiais aos colegas e amigos Elza Mesquita e José Teixeira, pela amizade, pelo incentivo e pelo apoio intelectual e afectivo.

Finalmente, a todos os colegas e professores agradeço os momentos partilhados.

## RESUMO

A presente investigação tem como temática *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Com este estudo procurámos conhecer as concepções que dezoito formadores de professores (professores cooperantes) têm sobre a profissão docente, sobre as competências necessárias ao seu exercício profissional e sobre o modo como essas competências se adquirem ou desenvolvem na formação inicial. <sup>de charmos</sup> Realizámos uma investigação de natureza qualitativa, utilizando a técnica da entrevista semidirectiva para a recolha dos dados. Estes foram submetidos à análise de conteúdo e permitiram-nos concluir que os professores cooperantes inquiridos caracterizam a profissão docente com exigências fortes requerendo o exercício de papéis múltiplos e complexos e marcada por um reconhecimento social frágil e ambíguo. Consideram, ainda, que é alicerçada na prática relacional com os alunos, famílias, colegas e comunidade em geral e que exige do professor um saber multidimensional, assente numa formação longa e contínua e em qualidades múltiplas. Reconhecem os contributos da formação inicial para a construção de competências profissionais, emergindo a Prática Pedagógica como momento privilegiado, mas consideram também a experiência profissional, a formação ao longo da vida e a socialização com os pares como factores importantes na construção e desenvolvimento de competências profissionais. Salientam alguns obstáculos a esta construção na formação inicial de que se destacam a estrutura curricular do curso, a articulação entre teoria e prática, o desfasamento entre a formação recebida e a sua realidade profissional e a pouca articulação no trabalho desenvolvido pelos intervenientes na formação inicial e entre a instituição formadora e as escolas (centros de estágio).

---

**Palavras-Chave:** Profissão Docente – Competências Docentes – Formação Inicial – Formadores de Professores

---

## ABSTRACT

The present investigation has as theme *Conceptions of mentors teachers about the teaching profession and competences for teaching in the 1st cycle teacher's professional competences*. With this study we try to know the conceptions that eighteen mentors teachers (mentors teachers in partner schools) have about the teaching profession, the necessary competences to the professional practice and the way those competences are acquired and developed in the initial teacher education. We carried through a qualitative research, using the semi directive interview technique to collect the data. These were submitted to the analysis of content and permitted us to conclude that the inquired mentors teachers characterize the teaching profession as strong demands requesting the exercise of multiple and complex roles and marked as a fragile and ambiguous social recognition. They still consider that is consolidated in the relational experience with the students, the families, the colleagues and the community in general, requiring from the teacher a multidimensional knowledge, agreed in a long and continuous education and in multiple qualities. They recognize the contributions of the initial teacher education to the construction of professional teaching competences, emerging the Pedagogic Practice (teacher training) as a privileged moment, but they also consider the professional experience, the education during the life and the socialization with the pairs as important factors in the construction and development of professional teaching competences. They point out some obstacles to this construction in the initial teacher education of that they detach the curricular structure of the course, the articulation between theory and practice, the discrepancy between the received education and the professional reality and the modest articulation in the work developed by the intervening in the initial teaching education and between the training institution and the schools (apprenticeship centers).

---

**Key-Words:** Teaching Profession – Teaching Competences – Initial Teaching Education – Mentors Teachers

---

# ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros

Índice de Anexos

INTRODUÇÃO ..... 1

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Capítulo 1 – PROFISSÃO DOCENTE

1.1. «Profissão» docente ..... 8

1.2. O exercício da profissão docente em contexto de mudança ..... 25

### Capítulo 2 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

2.1. Competência: um conceito polissémico ..... 33

2.2. O professor - Profissional competente ..... 38

### Capítulo 3 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

3.1. Conceito de formação ..... 51

→ 3.2. Formação inicial de professores em Portugal ..... 54

→ 3.3. A Prática Pedagógica na formação inicial de professores ..... 65

→ 3.4. Os formadores de professores – Cooperantes ..... 71

3.4.1. Os cooperantes – Que formação? Que perfil? ..... 74

3.4.2. Os cooperantes – Selecção/recrutamento ..... 78

## ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS ..... 82

4.1. Natureza e objectivos do estudo ..... 83

4.2. Trajecto da investigação ..... 84

4.2.1. A metodologia qualitativa ..... 84

4.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo ..... 86

4.3. Contextualização do estudo ..... 87

4.3.1. O curso de professores do ensino básico – 1º ciclo (UTAD) ..... 87

4.3.2. Critérios de selecção dos professores cooperantes ..... 91

4.4. Caracterização do grupo de colaboradores ..... 92

4.5. Procedimento de recolha e análise de dados .....	95
4.5.1. A entrevista .....	95
4.5.1.1. O guião de entrevista .....	98
4.5.2. Análise dos dados .....	100
4.5.2.1. Análise de conteúdo .....	100
<b>Capítulo 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	
5.1. Apresentação e análise dos dados das entrevistas .....	103
5.1.1. Concepções dos professores cooperantes sobre a profissão de professor do 1º ciclo .....	103
5.1.1.1. Profissão com exigências fortes mas ambíguas .....	105
5.1.1.2. Profissão com papéis múltiplos e complexos .....	123
5.1.1.3. Profissão exigente com reconhecimento social frágil .....	141
5.1.2. Concepções dos professores cooperantes sobre as competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1º ciclo .....	153
5.1.3. Concepções dos professores cooperantes sobre o modo como se adquirem competências, ou como se deviam adquirir .....	189
5.1.3.1. Aquisição de competências na formação .....	191
5.1.3.2. Aquisição de competências através da experiência .....	204
5.1.3.3. Aquisição de competências através da socialização .....	209
5.1.3.4. As competências não se adquirem .....	211
5.1.4. Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial .....	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	224
BIBLIOGRAFIA .....	237
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	249
ANEXOS .....	251

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Referencial de competências reconhecidas como prioritárias para a formação contínua por Perrenoud .....	43-44
<b>Quadro 2</b> – Organização curricular do curso “Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo” da UTAD .....	89
<b>Quadro 3</b> – Caracterização dos professores cooperantes .....	93
<b>Quadro 4</b> – Experiência/ Formação dos professores cooperantes como formadores de professores .....	94
<b>Quadro 5</b> – Temas emergentes das entrevistas .....	103
<b>Quadro 6</b> – Sinopse do tema “Concepções dos professores cooperantes sobre a profissão de professor do 1º ciclo” .....	104
<b>Quadro 6.1.</b> – Profissão com exigências fortes, mas ambíguas .....	106
<b>Quadro 6.1.1.</b> – Requer qualidades pessoais complexas.....	107
<b>Quadro 6.1.2.</b> – Requer elevado grau de profissionalismo .....	111
<b>Quadro 6.1.3.</b> – Ambiguidade na autonomia requerida .....	117
<b>Quadro 6.1.4.</b> – Requer formação longa e contínua.....	120
<b>Quadro 6.2.</b> – Profissão com papéis múltiplos e complexos .....	124
<b>Quadro 6.2.1.</b> – Papel pedagógico complexo e ambíguo.....	126
<b>Quadro 6.2.2.</b> – Papel social indispensável.....	136
<b>Quadro 6.3.</b> – Profissão exigente com reconhecimento social frágil.....	142
<b>Quadro 6.3.1.</b> – Condições de trabalho adversas .....	144
<b>Quadro 6.3.2.</b> – Reconhecimento social ambíguo .....	148
<b>Quadro 7.</b> – Sinopse do tema “Concepções dos cooperantes sobre as competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1º ciclo”.....	153-154
<b>Quadro 7.1.</b> – Gerir situações de aprendizagem .....	155
<b>Quadro 7.2.</b> – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão .....	163-164
<b>Quadro 7.3.</b> – Gerir a sua própria formação contínua.....	170
<b>Quadro 7.4.</b> – Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação .....	174
<b>Quadro 7.5.</b> – Gerir a progressão das aprendizagens.....	176
<b>Quadro 7.6.</b> – Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.....	179-180
<b>Quadro 7.7.</b> – Participar na gestão da escola .....	181-182
<b>Quadro 7.8.</b> – Trabalhar em equipa .....	183

<b>Quadro 7.9.</b> – Informar e envolver os pais.....	185
<b>Quadro 7.10.</b> – Utilizar novas tecnologias.....	186
<b>Quadro 8.</b> – Sinopse do tema “Modo como se adquirem competências, ou como se deviam adquirir”.....	190
<b>Quadro 8.1.</b> – Aquisição de competências na formação.....	191
<b>Quadro 8.1.1.</b> – Aquisição de competências na formação inicial.....	192-193
<b>Quadro 8.1.2.</b> – Aquisição de competências na formação ao longo da vida.....	201
<b>Quadro 8.1.3.</b> – Aquisição de competências através da autoformação.....	203
<b>Quadro 8.2.</b> – Aquisição de competências pela experiência.....	205
<b>Quadro 8.3.</b> – Aquisição de competências através da socialização.....	209
<b>Quadro 8.4.</b> – As competências não se adquirem.....	211
<b>Quadro 9</b> – Sinopse do tema “Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial”.....	213
<b>Quadro 9.1.</b> – Obstáculos ligados ao currículo da FI.....	214-215
<b>Quadro 9.2.</b> – Obstáculos relativos aos modelos de FI.....	217-218
<b>Quadro 9.3.</b> – Obstáculos ligados aos professores/ formadores da FI.....	220

## ÍNDICE DE ANEXOS

### **Anexo I**

Ficha de caracterização dos professores cooperantes..... 252

### **Anexo II**

Guião de entrevista..... 253

### **Anexo III**

Protocolo de entrevista..... 256

### **Anexo IV**

Matriz de análise de conteúdo do tema 1: Concepções sobre a profissão de professor do  
1.º ciclo ..... 273

### **Anexo V**

Matriz de análise de conteúdo do tema 2: Concepções sobre as competências  
necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo ..... 320

### **Anexo VI**

Matriz de análise de conteúdo do tema 3: Concepções sobre o modo como se adquirem  
competências, ou como se deviam adquirir ..... 345

### **Anexo VII**

Matriz de análise de conteúdo do tema 4: Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de  
competências na formação inicial..... 364

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o mundo passou a conviver com um processo de expressivas mudanças socio-económicas e culturais. No novo século que se iniciou, os avanços são tão acelerados que o futuro se torna incerto. O mundo encontra-se diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, as relações interpessoais, a informação, as instituições e, especialmente, a profissão docente e o professor.

No processo de mudança da educação, que hoje assume a necessidade de atender à solicitação de uma sociedade em profundas transformações, está a figura do docente, profissional de importância indiscutível no processo educacional e, no momento, o centro da atenção daqueles que se preocupam com o futuro da educação, na medida em que o professor exerce funções determinantes no contexto de mudanças. Por isso, tem tido a sua formação e as suas funções questionadas, reflectidas, indagadas, debatidas, redimensionadas.

A profissão, as competências e a formação inicial de professores são questões fundamentais de qualquer sistema educativo. Há algum tempo que a preocupação com estes elementos está patente na atmosfera educativa, seja na académica ou no quotidiano dos professores. Contudo, a concepção e a inteligibilidade dos mesmos não tem sido nada fácil. Se, por um lado, a história da educação recente nos tem mostrado alguns períodos conturbados, protagonizados não só pelos docentes, mas também por toda a comunidade educativa, por outro lado, constata-se que a profissão, as competências e formação fazem parte de um processo que tem vindo a ganhar cada vez mais importância.

É com uma atitude de espírito, feita de abertura, com sentido de aventura até, que nos propomos escrever sobre as concepções dos professores cooperantes a respeito

da profissão docente, das competências necessárias ao seu exercício, assim como, do modo como se adquirem e desenvolvem, e do papel da formação inicial nesse processo de aquisição e desenvolvimento dessas mesmas competências.

Esta investigação envolve interesse e respeito pela voz de mestres, colegas e estudantes, pois é ouvindo o que dizem que podemos analisar como as suas ideias se coadunam, ou não, com as perspectivas que temos e, o que pode ser mudado ou desmistificado, neles ou em nós. Posicionando-nos na primeira pessoa, num determinado momento da nossa vida, como professoras do 1.º ciclo, parámos para reflectir: como é a formação dos estudantes que se vão tornar professores do 1º ciclo? Afinal, o que é a profissão docente? Quais as competências necessárias ao seu desempenho e qual o papel da formação inicial na aquisição dessas competências?

A nossa experiência foi profundamente marcada pela influência do cooperante (professores que recebem os estudantes, futuros professores, nas suas classes, os acompanham e orientam na iniciação da prática da profissão docente em espaço escolar) que tivémos. O cooperante, de forma indirecta, traça no estagiário uma imagem da profissão e do professor competente. Mais tarde, já em exercício de funções docentes, constatámos que essa influência tão marcante era comum a outros colegas, estando de tal forma enraizada que influencia a forma como a profissão é vivida.

Durante estes anos de prática profissional, temo-nos preocupado sempre com o exercício da mesma e também temos questionado, de uma forma cada vez mais crítica, a formação inicial que tivémos. Essa formação foi, a nosso ver, deficitária, excessivamente teórica, enquanto que a componente prática foi deixada um pouco para segundo plano, em que a articulação entre estas duas componentes foi muito fraca. Queremos dizer com isto que consideramos que uma formação mais voltada para a prática da profissão docente, uma formação em que a teoria e prática estivessem mais

articuladas entre si, uma formação que nos tivesse ajudado a reflectir a nossa prática e a teorizá-la, ter-nos-ia ajudado a iniciar a profissão com mais segurança e, também com maior conhecimento das competências pedagógicas a desenvolver.

Esta realidade despertou em nós alguma preocupação e, sobretudo, muita curiosidade, que fomos confrontando com discursos que afirmam que o cerne de qualquer profissionalização é a formação prática e, dentro desta, o papel essencial dos cooperantes que a orientam, como refere Formosinho (2001: 11):

“A importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é determinante... o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível”.

E que, nas palavras de Jacinto & Sanches (2002a: 79), “é crucial a acção do orientador pedagógico da escola, pela influência que exerce enquanto mediador das culturas de ensino e de escola”. Interrogámo-nos assim sobre o paradoxo existente entre, por um lado, o papel tão relevante e decisivo dos cooperantes durante a formação inicial na construção de uma imagem da profissão docente e do professor competente e, por outro lado, a escassez de referências na literatura da especialidade sobre estes profissionais. Como afirma Rodrigues (2001) o conhecimento que a investigação educacional tem produzido directamente sobre os formadores de professores é muito modesto e, segundo Jacinto & Sanches (2002a: 79), “permanece a interrogação sobre quem são os orientadores, que concepções determinam a sua acção, que competências são necessárias, o que fazem e que formação possuem para o desempenho do cargo”, e salienta-se o facto de no sistema educativo português não existirem pré-requisitos obrigatórios para se ser formador de professores.

Sendo professora do 1.º ciclo e alertada para a importância destas problemáticas

da formação inicial fomos conduzidas ao objecto desta investigação. Pretendemos perceber o que pensam estes profissionais sobre a profissão e as competências de professor, especificamente as do 1.º ciclo do ensino básico, assim como, do modo como se adquirem e desenvolvem essas competências e qual o papel da formação inicial no processo da sua construção.

O nosso estudo exclui a formulação de hipóteses, sujeitas a verificação, uma vez que seguimos uma orientação qualitativa, sendo dirigido por dois objectivos: (i) Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente e das respectivas competências profissionais do professor do 1º ciclo; (ii) Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm sobre a aquisição e desenvolvimento dessas competências e sobre o papel desempenhado pela formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.

Na tarefa que nos propusemos, pretendemos dar respostas coerentes à problemática e atingir os objectivos traçados.

Para comprovarmos uma unidade estrutural ao longo do estudo, e extrair da informação recolhida conceitos classificadores dos fenómenos, conjugámos uma dimensão teórica (enquadramento teórico) com uma dimensão prática (estudo empírico) que traduzem as duas fases desta investigação.

No desenvolvimento da dimensão prática procurámos inscrever a nossa investigação num modelo de investigação qualitativa por considerar ser a mais adequada, conforme nos ensina Ludke e André (1998), uma vez que é um tipo de pesquisa descritiva, que se centraliza especificamente num fenómeno, optando pela sua compreensão e pelo conhecimento do seu contexto, ao analisar de forma indutiva e significativa os seus dados.

Da dimensão teórica fazem parte três capítulos: *capítulo 1 – Profissão Docente;*

*capítulo 2* – As Competências do Professor; *capítulo 3* – Formação Inicial de Professores.

Numa análise sucinta, no *capítulo 1*, procuramos descrever o que diz a literatura da especialidade sobre a profissão docente e o professor, colocando ênfase nos desafios que lhe são colocados. Tentámos desenvolver o significado da profissão docente, bem como, uma reflexão sobre as profissões: seu sentido, seu significado, sua natureza, principalmente, face às mudanças sociais em curso. Evidenciámos o debate sobre o real significado das profissões, o que nos remete à questão essencial da modernidade, que serve como pano de fundo a toda a nossa discussão, bem como sobre o que é a particularidade da profissão docente, que detém características próprias.

No *capítulo 2*, tentámos clarificar o conceito de competência em ciências da educação. Nesta etapa preocupámo-nos em tratar conceitos de competência adaptados ao contexto actual das situações de trabalho e, que consideramos adequados à realidade da profissão docente.

No *capítulo 3*, clarificámos o conceito de formação e centrámo-nos na formação inicial de professores para percebermos como está pensado o sistema de formação de professores em Portugal, suas finalidades, seus objectivos, seus conteúdos, seus componentes e que mudanças foram sendo pensadas para melhorar a formação inicial de professores, quer em termos de normativos legais, quer na opinião de alguns autores de referência.

A dimensão prática apresenta-se estruturada em dois capítulos: *capítulo 4* – Metodologia e Procedimentos e o *capítulo 5* – Apresentação e Análise dos Dados.

O *capítulo 4* contém o balanço das opções metodológicas que tivemos de traçar para a concretização do estudo, enquadrando o contexto do estudo – Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Pólo de Chaves (UTAD) –, e a caracterização dos

sujeitos do estudo – formadores de professores que cooperaram com o estágio do Curso licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, no ano lectivo 2002/2003.

O *capítulo 5* engloba a apresentação dos dados recolhidos – através da entrevista semidirectiva– e a análise de conteúdo dos dados emergentes dos protocolos, procurando-se estabelecer, sempre que possível, a articulação entre o pensamento dos professores cooperantes e a dimensão teórica, que fundamenta a presente investigação.

Nas considerações finais tecem-se algumas reflexões tendo em consideração as duas dimensões tratadas anteriormente (enquadramento teórico e estudo empírico) e traçam-se algumas linhas de pesquisa que poderá importar explorar em futuras investigações.

Por fim apresentamos as referências bibliográficas, bem como a legislação utilizada e os anexos.

De referir a limitação que a realização de pesquisas sobre os formadores de professores encerra uma visão particular, algumas vezes contaminada pela sua experiência de professores, pelas boas ou más experiências vividas durante a sua formação inicial e que focam sobretudo o formador nas suas dimensões pessoal e pedagógica.

Pensamos, no entanto, que as pesquisas sobre os formadores de professores nos podem ajudar a encontrar os significados que os mesmos vão atribuindo à formação inicial e à realidade profissional e, conseqüentemente, conhecer melhor este grupo de «profissionais» dos quais tão pouco sabemos e que poderão induzir a abertura de novas perspectivas sobre a formação inicial e sobre as relações que se vão definindo nos contextos organizacionais de trabalho, assim como, ajudar a compreender os seus contributos na construção/desenvolvimento de competências profissionais pelos futuros professores.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**Capítulo 1 – PROFISSÃO DOCENTE**

**Capítulo 2 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR**

**Capítulo 3 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

## Capítulo 1 – PROFISSÃO DOCENTE

### 1.1. «Profissão» docente

A tentativa de perceber o real significado de profissão, leva-nos ao fecundo debate acerca das profissões, o seu sentido, o seu significado e a sua natureza face às mudanças sociais em curso nos últimos séculos, e mais velozmente nas últimas décadas.

A sociologia das profissões é o campo disciplinar onde tais questões são devidamente discutidas, e no seu âmbito verifica-se um movimento conceptual importante. Rodrigues (1997) sintetiza muito bem os avanços ocorridos. Algumas fases são demarcadas pela autora, tendo por base os fundamentos teóricos dominantes sobre o tema. É consensual entre os especialistas que a década de 70 divide dois momentos fundamentais da história da disciplina: no primeiro, há a predominância das perspectivas funcionalistas; no segundo, prevalece o movimento crítico, seguido de uma pluralidade de paradigmas.

Mais detalhadamente, Rodrigues (1997: 4) apresenta quatro períodos, definidos a partir dos “principais temas e aquisições cognitivas”, a saber: definição do campo ou procura de um modelo (do pós-guerra até o final da década de 60 como o período mais produtivo); crítica e reabilitação das profissões (período mais produtivo é a década de 70); o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas (décadas de 70 e 80); e, por fim, abordagem sistémica e comparativa ou a procura de modelos complexos (contribuições mais recentes, sobretudo a partir da década de 90).

Vê-se, então, que ao longo das décadas de 70 e 80 se inicia um movimento de crítica aos autores que sustentavam, de forma consensual, a respeito das profissões, atribuindo-lhes “um valor positivo, considerando-as formas «superiores» de

organização social, (tendo como referencia as sociedades tradicionais) e, portanto, manifestações de desenvolvimento e modernidade.” (Rodrigues, 1997: 2)

Alguns autores, como Johnson, Freidson e Larson (cit. Rodrigues, 1997), contrapondo-se a tais ideias, elaboraram o que veio a chamar-se «*paradigma do poder*». Nas próprias elaborações e definições de profissão destes autores estão presentes elementos de crítica à conceituação anterior. Rodrigues apresenta-nos tais definições: Johnson define o profissionalismo como “um peculiar tipo de controlo ocupacional.” (Rodrigues, 1997: 49). Para Freidson a “profissionalização pode ser definida como um processo pelo qual uma ocupação (...) obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado.” (Rodrigues, 1997: 51) Por fim, Larson, baseado nos trabalhos de Marx e Weber, “analisa a profissionalização como um projecto de mobilidade colectiva no qual as ocupações tentam conseguir não apenas posições económicas, mas também estatuto social e prestígio.” (Rodrigues, 1997: 54)

Evidente que há divergências na forma como cada um dos autores percebe os mecanismos de poder em jogo para que os profissionais possam auferir vantagens económicas e de status, entre outras. Segundo Rodrigues (1997: 54-55),

“Enquanto Johnson elegeu como principal *enjeu* do poder profissional o controlo da relação com o cliente (controlo da relação produção/consumo) e Freidson (...) a autonomia ou controlo na organização do próprio trabalho, só possível com o monopólio do conhecimento e a protecção do mercado, Larson põe em evidência que as comunidades profissionais, para além de subculturas e lugares de aprendizagem, são sobretudo um elemento essencial de delimitação do mercado de trabalho. O seu traço característico é o monopólio: Monopólio e o fechamento sobre um mercado de serviços profissionais.”

Larson ainda difere de Freidson e Johnson em alguns outros aspectos, na medida em que “coloca a ênfase do poder profissional no controlo do mercado e nos

processos de monopolização/fechamento e sublinha os mecanismos de diferenciação e exclusão social” (Rodrigues, 1997: 56). Por isso, as profissões são “ocupações produtoras de serviços especiais, que conseguiram alcançar controlo sobre o mercado para as suas competências” (Rodrigues, 1997:55). Apesar das divergências, há, por outro lado, pontos de convergência importantes. Aproximando-se de Freidson, nos elementos essenciais de sua definição, Larson sustenta que os processos de profissionalização são projectos de grupos ocupacionais, projectos de criação de mercados de trabalho ou serviços institucionais fechados, projectos de mobilidade social. Além disso, e o que é mais importante, é possível encontrar uma definição consensual a respeito do poder das profissões:

“O poder profissional seria, então, definido ou identificado pela capacidade de transformação de determinada ordem de recursos (cognitivos, políticos, relacionais/organizacionais, culturais e ideológicos) numa outra ordem (acesso privilegiado ao mercado, autonomia sobre o trabalho, controlo sobre o acesso à profissão e outros privilégios profissionais), que no seu conjunto constituem áreas de incidência do poder profissional, mas também recurso de manutenção e alargamento desse mesmo poder.” (Rodrigues, 1997: 58-59)

No cerne de toda a mudança na definição de profissão, está o facto de que ela, durante o século XX, deixou de ter uma função “predominantemente económica de ligação entre educação e lugares no mercado de trabalho para uma função ideológica de justificação da desigualdade de estatuto e do fechamento do acesso na ordem ocupacional” (Rodrigues, 1997: 58-59). Por outras palavras, houve uma passagem do profissional livre, num mercado de serviços, para o especialista assalariado em grandes organizações.

Se é verdade que as profissões, a rigor, se transformam em ideologia, torna-se objecto de debates importantes a questão do significado dessa ideologia, podendo interrogarmo-nos sobre se estaria a ocorrer, principalmente nas últimas décadas, um aumento da profissionalização e do domínio das profissões ou, contrariamente, uma

crescente desprofissionalização e proletarização.

Cabe salientar a distinção entre os dois termos. Por desprofissionalização compreende-se “a perda das ocupações profissionais das suas qualidades únicas, particularmente do seu monopólio do conhecimento, da crença pública no ethos de serviço e das expectativas de autonomia no trabalho e de autoridade sobre o cliente.” (Rodrigues, 1997: 70). Proletarização, por sua vez, refere-se a um trabalho assalariado fragmentado, cujos processo e produto são controlados externamente por um certo tipo de racionalidade produtiva. “Nas teses da proletarização, o acento é colocado na fragmentação, desqualificação e rotinização provocadas pela acção do poder burocrático-administrativo capitalista...” (Rodrigues, 1997:74), enquanto na desprofissionalização o controle é exercido pela “acção dos consumidores ou dos processos internos de especialização e evolução tecnológica (...)” (Rodrigues, 1997: 74)

Segundo a mesma autora, o debate sobre este assunto apresenta-se sob a forma de dois eixos cruzados: num primeiro plano estão, de um lado, aqueles que defendem a tese da profissionalização crescente e, do outro, aqueles que defendem a desprofissionalização, a proletarização; no outro plano há aqueles que destacam vantagens e outros que salientam as desvantagens, numa ou noutra tendência.

À guisa de conclusão, a autora que vimos a citar, aponta alguns aspectos de grande importância, nomeadamente, diz que toda a discussão sobre a positividade ou negatividade do poder das profissões indica uma ratificação do seu protagonismo social e político, e que isso não é uma questão de mero humanismo, estando fortemente relacionada com o estudo das profissões. E indica que a discussão também tem a ver directamente com o funcionamento da sociedade e o papel das suas instituições, principalmente a escola e a universidade, na reprodução social. Estreitamente ligado ao aspecto anterior, a autora destaca o facto da discussão das profissões estar relacionada

com toda a discussão da modernidade, que envolve as questões voltadas para a racionalidade e a centralidade da ciência e da técnica. Por fim, refere ainda que o debate também está relacionado com o posicionamento político-ideológico dos autores, há aqueles que reconhecem nas profissões formas legítimas de participação na vida política, como forças de mediação entre os indivíduos e o Estado, e aqueles que vêem nelas um obstáculo à participação mais efectiva dos indivíduos na vida social.

Segundo Tardif (2002: 247) “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. O saber profissional envolve, segundo este autor, oito características básicas, que podemos aqui resumir: (i) é um saber especializado; (ii) um saber de alto nível e que requer um longo tempo para ser adquirido; (iii) é um conhecimento que deve servir para resolver problemas de natureza prática; (iv) um saber controlado, monopolizado pelos próprios profissionais; (v) um saber avaliado também pelos próprios profissionais; (vi) um saber que pressupõe a necessidade de improvisar; (vii) é um saber que se renova; (viii) e é um saber que, não sendo devidamente utilizado e aplicado, leva à condenação de quem dele se serviu.

Como todas as profissões, a de professor possui algumas especificidades. Centremos, agora, a nossa atenção nas especificidades da profissão docente.

Na segunda metade do século XX, em muitos países, os estudos académicos sobre a profissão docente aumentaram gradativamente, acentuando-se a partir da década de 80 (Catani, 1997). A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. (Tardif, 2002)

Paulatinamente, foi-se tentando elevar o estatuto profissional docente, e nos dias actuais o debate continua, de certa forma, em vigor. Estatuto este que se refere ao conceito de profissão produzido pela literatura especializada, pelo menos nas duas últimas décadas.

Estrela (1997), a partir de um levantamento dos estudos sobre a profissão e a formação docente, faz uma classificação, arrolando cinco eixos temáticos: (i) a profissão em si; (ii) a formação do professor; (iii) os processos individuais ou grupais de profissionalização; (iv) as características de pensamento e acção dos professores; (v) e as diferenças no interior da categoria.

Num levantamento similar, André (1997) destaca também alguns eixos temáticos mais recorrentes sobre o mesmo tema, nomeadamente: (i) necessidade de articulação teoria-prática; (ii) valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de auto-formação; (iii) valorização dos saberes/práticas docentes; (iv) reconhecimento da instituição como espaço da formação docente; (v) valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho colectivo; (vi) e valorização da história de vida pessoal e profissional do professor.

O crescente número de investigações sobre a profissão docente resultou num importante avanço, “Essa literatura permitiu desocultar muitas facetas escondidas da profissão, tendo essa desocultação produzido um autêntico processo de humanização da imagem da profissão docente.” (Estrela, 1997: 13). Por outras palavras, “o professor desceu do mundo dos arquétipos para o mundo da sua singularidade existencial vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias e nelas esculpindo a sua identidade pessoal e profissional.” (Estrela, 1997:14)

Reconhecendo este avanço; André (1997:14) afirma que “as perspectivas nesse sentido se dirigem para abordagens mais integrativas, que procuram tratar as questões

da docência sem reducionismos, ou seja, articulando o micro e o macro social, o individual e o colectivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural”.

Há quem considere a docência como profissão, como há aqueles que preferem considerá-la um ofício, ou «semi-profissão». Em cada caso, parte-se de alguns parâmetros de análise dessa actividade dentro da complexa realidade em que ela se situa. Avançaremos no sentido de situar o debate em torno deste tema, condição necessária para focar melhor o nosso objecto.

Deixando de lado a polémica do carácter de «profissão» ou «semi-profissão» da actividade docente, Estrela (2001) considera a profissão docente como: (i) actividade remunerada; (ii) socialmente reconhecida; (iii) fundamentada num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem; (iv) formação profissional longa e certificada legitimando; (v) monopólio do exercício profissional e admite; (vi) relativa autonomia no seu desempenho.

No âmbito da sociologia das profissões, achamos oportuno referir Lemosse (1989) que, ao posicionar-se perante uma dupla definição de profissão, justifica as razões fundamentais para que a docência seja considerada uma *semi-profissão*. O autor defende duas visões definidoras da profissão. Uma visão *estática*, consistindo numa identificação de critérios que permitem reconhecer o profissional, e uma visão *dinâmica*, que enfatiza o tipo de estratégias desenvolvidas para conferir um estatuto ao profissional.

A visão *estática* da profissão aponta a profissão como uma actividade: (i) intelectual com responsabilidade individual de quem a exerce, (ii) de conhecimento e de natureza não rotineira, mecânica ou repetitiva; (iii) prática, porque é o ensino de uma arte, mais do que puramente técnica; (iv) que exige uma longa aprendizagem; (v) em

que o grupo de docentes se rege por uma forte organização e coesão interna; (vi) de natureza altruísta, que tem por finalidade prestar um serviço à sociedade.

Perante a definição *dinâmica* da *profissão*, o autor aponta a necessidade de existir: (i) controlo corporativo nas condições de acesso; (ii) autonomia em relação aos poderes públicos; (iii) código ético e deontológico a fim de a regular.

Considerando que os professores revelam na sua actividade profissional a maioria das características descritas na visão *estática*, mas não se enquadram em nenhuma das apontadas na visão *dinâmica*, o autor atribui-lhe o estatuto de *semi-profissão* (Lemosse, 1989).

Ao referir-se à profissão docente, Arroyo (2000) prefere substituir o termo profissão pelo termo ofício. São duas as razões básicas consideradas pelo autor. Primeiro, ao invés de rejeitar a profissionalidade, o termo incorpora-a, evitando certos reducionismos técnicos e remetendo à ideia de um colectivo de trabalhadores qualificados, com uma imagem social melhor definida, que produz reconhecimento social e orgulho profissional. O sentido de profissionalidade aqui empregado é o mesmo que emprega Libâneo (2001), para quem a profissionalidade envolve um conjunto de requisitos, a saber, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Segundo, com outro significado, o autor, apresenta os termos profissionalização e profissionalismo. O primeiro referindo-se às “condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” e o segundo referindo-se ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades (...) e ao comportamento ético e político” expresso na prática educativa (Libâneo, 2001: 63).

Ou seja, traz a marca de um saber específico e remete para um passado artesanal, revigorando o vínculo da docência com a sua própria história, conservando os seus

traços permanentes, como “apego ao saber, ao estudo, à qualificação, à identidade individual e colectiva, ao campo da sua prática” (Arroyo, 2000: 25), ainda vigentes na moderna concepção da prática educativa, porque há uma cultura docente resistente, de raízes profundas:

“A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério [...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo da sua formação.” (Arroyo, 2000: 18)

Tedesco (2002), defende que não se pode falar dos docentes de hoje e do futuro imediato sem reconhecer que se trata de uma categoria social que tem uma longa história. Segundo Tedesco (2002), o peso da história está presente não só nas dimensões materiais do sistema educativo republicano (os edifícios, as salas, os textos escolares, os recursos didáticos etc.), como também nos agentes, concretamente, na mentalidade dos professores, na sua identidade e nas suas práticas.

Com certeza, os professores de hoje são diferentes dos professores do momento em que se constituiu o Estado e os sistemas educacionais modernos. Sem dúvida, parte desse passado está ainda presente na consciência prática e até na consciência reflexiva dos docentes de hoje. Adorno (1995), diz que o professor é o herdeiro do monge, do escriba, do escrivão, carregando assim uma ambivalência arcaica que pesa sobre si, como homem estudado, voltado para as coisas do espírito, da razão.

Há pelo menos três vínculos básicos que o ofício de mestre ainda carrega, no seu longo trajecto histórico, segundo Arroyo (2000), a ideia de vocação, a ideia e o ideal de serviço e a moral e a ética, terrenos do dever.

A vocação, segundo o mesmo autor, faz parte do mesmo campo semântico da profissão, tendo sido, ambas, forjadas no mesmo contexto social e cultural. Não se trata

apenas de um termo que evoca um sentido religioso. Imaginar que seria possível rejeitá-la em favor de uma definição qualquer de profissionalidade, principalmente se estamos a falar da profissão docente, é um equívoco que parte de uma leitura rasa, simplista, que não leva em conta a verdadeira matriz cultural de onde se forma a ideia de pedagogia (Arroyo, 2000).

A ideia e o ideal de serviço, por sua vez, aproximam-se da vocação, embora seja um termo secularizado, politizado. E a profissão docente, por isso mesmo, alberga em si o sentido de serviço. Educar é servir, eis a ligação profunda que existe e que não pode ser desconsiderada: “O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afectivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente.” (Arroyo, 2000: 33)

Por fim, temos o vínculo da profissão docente com a moral e a ética, com a esfera do dever-ser. Pede-se ao professor que ele seja bom, que ele vá além do domínio dos conteúdos de ensino e das técnicas pedagógicas, que ele tenha um comportamento ético correcto e que seja dedicado, fraterno, afectuoso. Tudo isto foi visto durante muitos anos como uma forma de depreciação do ofício, uma falta de profissionalidade, a ideia de que “*quem não sabe ensinar, ama*”.

Os elementos teóricos considerados pelos autores acima referidos atingem, de maneira profunda, o significado da profissão docente.

Historicamente, a profissão docente vai-se consolidando como profissão, ainda que isso varie em função do lugar e apesar de não superar a condição de abrigar no seu âmago uma ambiguidade profunda.

O estatuto da profissão docente vai-se definindo, mas permanece ainda uma oscilação de imagens vinculadas às vezes à figura do pai autoritário ou bondoso, ou do

sacerdote, dada a sua fragilidade social, ou, em contraposição, à figura do detentor do saber, que lhe conferia algum respeito.

O período actual da profissão docente na modernidade, ainda se caracteriza por uma tensão muito particular entre dois paradigmas: o da vocação e o apostolado versus o de ofício aprendido (Tedesco, 2002).

A representação “vocacional” ainda está presente nas próprias auto-representações de professores, e de estudantes de instituições de formação superior. Também está presente nas expectativas de vários sectores da sociedade, que distinguem o professor do resto das profissões e ofícios, precisamente pelo peso específico que se adiciona a esse elemento tão tradicional, mas poderoso, da vocação, relacionada com o apostolado e o sacerdócio. Associado a isso, também se regista uma forte vigência de uma definição da profissão, que enfatiza o papel do professor como “moralizador” em prejuízo da sua função técnica de desenvolver aprendizagens (Tedesco, 2002).

As palavras de Herrera (2000) traduzem bem as contradições existentes no seio da profissão docente:

“Assim, a imagem do professor e da sua formação tem oscilado entre dois pólos, um que faz alusão à importância da sua função nas sociedades modernas e outro que lhe consagra frágeis condições de existência social, económica e intelectual e que entra em aberta contradição com o primeiro. Esta contradição estará presente na sua configuração como profissional e no momento actual ainda não encontrou uma solução satisfatória.” (Herrera, 2000: 251)

Essa tensão, algo contraditória, mas efectiva, faz do professor uma categoria social com perfil próprio e diferenciado do resto dos profissionais e intelectuais clássicos. Esse equilíbrio instável entre elementos diversos e até opostos constitui a particularidade da profissão docente.

Ao reflectirmos sobre a profissão docente, constatamos que se trata de uma profissão muito particular, com características muito próprias, dentre as quais o facto de

ter como um dos seus elementos definidores a relação adulto-criança, adulto-adulto sempre definida a partir de uma matriz cultural determinante e mutante no tempo e no espaço.

Adorno (1995), em meados do século XX, num esforço de desvendar os tabus que cercam a profissão docente e de compreender as motivações subjectivas e inconscientes da aversão que recai sobre ela, traz para um primeiro plano a discussão de fundo acerca da modernidade, com especial relevo para uma das características que definem a profissão docente, que é a relação assimétrica adulto-criança, adulto-adulto. A partir dessas relações, da profissão docente, o autor abrange os pilares fundamentais do arcabouço teórico da modernidade. Preocupa-se em desvelar a face oculta e mais profunda da profissão docente, que permanece devido ao seu forte enraizamento numa cultura feudal que se funde com a cultura moderna, gerando visões sociais carregadas de ambivalências e ambiguidades.

Diz Adorno (1995) que o professor é o herdeiro do monge, do escriba, do escrivão, carregando assim uma ambivalência arcaica que pesa sobre si, como homem estudado, voltado para as coisas do espírito, da razão. Anuncia também uma estreita relação do professor com o sacerdócio. Nóvoa (1991: 126) usa, a propósito, a expressão “clérigos leigos” ao se referir ao professor, demonstrando uma certa cultura da profissão docente radicada na religião.

Caberia perguntar por que outras profissões não são vítimas do mesmo preconceito, como a dos juristas, dos médicos etc. A explicação está no facto de que essas são “profissões livres”, subordinadas à disputa do mercado, à concorrência, são mais bem remuneradas, não estão amarradas à hierarquia do serviço público, resultando numa liberdade que confere prestígio.

A sua profissionalidade é vista como limitada, ele não consegue ser o modelo

ideal para os discípulos (alunos), porque não foi capaz de se submeter aos critérios modernos de poder, encarnados nas profissões liberais (Adorno, 1995). Isso cria uma contradição profunda, capaz de atingir psicologicamente o professor: ele é visto, por um lado, como representante da sociedade, mas um representante sem poder ilegítimo.

Relativamente à natureza do trabalho educativo, segundo Adorno (1995), não é possível separar o plano objectivo do plano subjectivo ou afectivo. O mesmo dirá Codo (1999), uma vez que estamos a tratar essencialmente de uma actividade de natureza relacional, uma actividade profissional das mais plenas de sentido, mas situada também entre aquelas que mais risco oferece ao equilíbrio psicológico de quem a exerce, podendo levar a uma deformação psicológica grave, segundo Adorno (1995), ou a uma situação de *burnout*, segundo Codo (1999), para quem “o trabalho do educador tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos” (Codo, 1999: 49).

Carvalho, referindo-se a Perrenoud, a este propósito, diz o seguinte:

“Este autor enfatiza que o trabalho docente é um trabalho com pessoas, uma profissão relacional, em que o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma actividade cujas dimensões existenciais e afectivas não podem ser desconhecidas.” (Carvalho, 1999: 209)

A imagem do “bom professor”, em que exercia uma função social transcendente, era um verdadeiro modelo moral e político, não apenas porque era tomado como um cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote ao serviço do saber, prevaleceu durante muito tempo. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão.

Essa imagem foi destruída e actualmente pensamos que todos aqueles que intervêm, directa ou indirectamente, nas escolas se apercebem que o “ofício” de

professor está em mudança. Cada vez se insiste mais na inserção em projectos comuns, quer de grupo, quer de escola, implicando, da parte do professor, um envolvimento na comunidade local. O professor como actor social participa em projectos colectivos, na construção do projecto curricular de escola, na gestão da escola, isto é, assume “responsabilidade nos projectos e nas engrenagens de um estabelecimento” (Paquay e Wagner, 2001: 141).

É neste contexto que emerge um novo discurso sobre os professores, onde estes são encarados acima de tudo como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo da sua classe. Mais profissionalismo significa maior sucesso das escolas, o que se traduzirá em maior desenvolvimento social e económico.

A consciencialização de que o professor tem novas funções poderá ser um meio deste revalorizar a sua imagem, pois implica um "maior reconhecimento dos objectivos educativos alcançados e do papel imprescindível do professor na sociedade actual" (Jesus, 1997: 28). Preconiza-se o aperfeiçoamento do indivíduo realçando-se, então, o seu profissionalismo, profissionalismo como “ideal de serviço que, articulando os aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que o não são” (Estrela, 2001: 120-121). A independência e a individualidade profissional dos docentes são valorizadas, tal como o são o desempenho, a liderança, o trabalho em equipa e a responsabilidade. Sanches (1995: 42) recomenda "valorizam-se os professores enquanto intelectuais autónomos, construtores de uma pedagogia crítica e reflexiva; alargam-se as áreas de competência e de responsabilidade profissional".

As transformações do sistema educativo e da escola, associadas às transformações da sociedade, exigem a construção de uma nova profissionalidade

docente (conceito de profissionalidade relativo aos saberes profissionais), mais abrangente, alargada à escola e à comunidade (Estrela, 2001), definindo com realismo os papéis inerentes a essa nova profissionalidade para não cairmos no exagero do professor como alguém que “faz de tudo”. Para atenuar a situação, seria conveniente que as funções dos professores fossem definidas, isto é, que se perceba a distinção entre o que lhe é *exigido* e o que lhe é *pedido*.

Esta nova profissionalidade, de que nos fala a autora, conduz a uma mudança do profissionalismo, que do conceito tradicional –“*profissionalismo restrito*” – em que estava confinado à sala de aula e às relações directas entre o professor os seus alunos e colegas, passa para uma dimensão mais abrangente –“*profissionalismo alargado*” – alargado à escola, aos parceiros educativos e à comunidade, reclamando “o confronto entre a teoria e a prática e o desejo de formação contínua” (Estrela, 2001:129).

Apesar da influência normalizadora e de controlo do Estado em relação à profissão docente, a autonomia também se faz presente dentro da profissão docente. Segundo Estrela (2001: 133) é verdade que:“(…) a acção dos professores está sujeita a inúmeros constrangimentos de natureza institucional e a toda a espécie de normativos gerais e locais que podem influenciar a tendência para a funcionarização.” Mas, por outro lado, a mesma autora defende que:

“Esses constrangimentos limitam mas não anulam a autonomia e, apesar deles, os professores sempre geriram a sala de aula com alguma independência. Se consideramos a autonomia como a utilização inteligente dos determinismos (...) há sempre margens de liberdade isentas da acção controladora dos órgãos centrais” (Estrela, 2001: 133).

Devemos ter em consideração, que às vezes, a autonomia da profissão docente é mais formal e discursiva do que realidade, sendo muito interessante na teoria, mas impossibilitada na prática. Mas, como salienta Estrela (2001), muitos professores tem a preocupação de se esquivarem da responsabilidade e do

exercício da autonomia, mantendo-se paralisados, escondendo-se atrás de álibis ou desculpas, tentando mascarar a inacção.

Assim, ao mesmo tempo que apresenta a sua faceta de liberdade, Estrela (2001) demonstra a necessidade dos professores abandonarem a imagem de funcionários públicos acomodados, para assumirem a função de actores da acção educativa. Este desafio de fortalecer a autonomia por intermédio de seu uso é um processo, que ainda está em construção, e que necessita de amadurecimento através da participação e da tomada de decisão dos professores.

A não participação dos professores pode ser alvo de censura porque transparece a necessidade destes conquistarem a sua voz e assumirem a sua responsabilidade não só educativa, como também social e política. O poder dos professores necessita ser exercido. A não decisão leva à perda de razão, ao não diálogo e torna-se indefesa perante as decisões dos outros.

Ensinar implica que se tomem decisões, quer individualmente, quer colectivamente. Exigindo, além da aceitação de responsabilidades e de riscos, a disponibilidade para conhecer o novo. Lima (2000: 98) numa interessante reflexão argumenta:

“ (...) a autonomia profissional dos professores representa um importante valor, intrínseco à profissão docente, ao reforço da sua profissionalidade, dos seus direitos enquanto trabalhadores docentes e, simultaneamente, um factor indispensável à democratização da escola”.

A deontologia deve constituir uma expressão dessa autonomia profissional. A regulação ética do desempenho profissional surge, deste modo, a par da formação profissional interiorizada no decorrer de uma longa escolarização, da profissionalização dos docentes e da existência de associações, como um dos

elementos constitutivos do profissionalismo:

“A elaboração e outorga de um código de ética é um elemento constitutivo da identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade. A partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros.” (Estrela, 1997:165)

Os méritos fundamentais de um código deontológico, segundo a mesma autora, resultam da promoção de uma identidade profissional, a qual se espelha na imagem endógena e exógena da profissão e, na afirmação da autonomia em relação à heteronomia dos regulamentos governamentais. E têm, igualmente, a função de garantir a qualidade dos serviços que se prestam e asseverar que os profissionais são dignos de confiança por parte dos seus concidadãos, uma vez que actuam com o rigor e a seriedade que o código de ética lhes adverte. (Estrela, 1997)

Em Portugal, o exercício da actividade docente não se pauta pela referência a uma deontologia determinada num código escrito. Não obstante, há implícita ao desempenho profissional de cada professor uma ética, ou seja, um entendimento ou pressentimento da forma como convém que se desempenhe a profissão. (Estrela, 2001).

Concordando com a autora, Cunha (1995) também afirma que, apesar da profissão docente sempre foi considerada como actividade eminentemente moral, não existe, paradoxalmente, tradição de sistematizar a deontologia de tal actividade, nem muito menos a de a materializar em códigos.

Esta condição explicita o desafio da necessidade de um sério debate em torno

dos códigos deontológicos para o grupo docente. Segundo Estrela (2001) a reflexão colectiva que esse debate faria suscitar daria, assim, origem a um código que os professores sentissem como seu e que os auxiliasse a consciencializar acerca dos aspectos éticos intrínsecos à sua profissão.

Em síntese, a profissão docente, durante muitos anos, foi vista como um conjunto de virtudes como abnegação, sabedoria, paciência, bondade. Actualmente, o discurso educacional atribui qualificações ao professor referindo-se aos conceitos de profissionalização, autonomia e valorização.

Este discurso actual aponta, também, para os novos desafios que a escola e a sociedade em geral colocam, hoje, ao professor no exercício da sua profissão. Deles falaremos em seguida.

## **1.2. O exercício da profissão docente em contexto de mudança**

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, diz que a escola, extensivo a um dos seus principais agentes, o professor, tem como missão intelectual e social contribuir para garantir valores universais e do património cultural. Este documento coordenado por Delors expõe claramente a missão do professor actual dizendo tratar-se “fundamentalmente de ajudar o aluno a entrar na vida, com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino colectivo” (1996: 52).

Esse trecho enfatiza uma missão do docente, que vai além da mera transmissão de conhecimentos, evidenciando um papel activo do docente na formação do aluno como sujeito de direito e participativo da vida social. Dentro deste contexto educacional, Ponte et al. (2000: 5) dizem que:

“ (...) o professor é um profissional, que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público ou privado. O professor é um cidadão, o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável. O professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada. O professor é ainda um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa, integrando uma cultura profissional específica”.

Nessa perspectiva abrangente de Ponte et al (2000:5) ser professor vai muito além de ensinar conteúdos específicos. O professor é considerado como um ser social, que actua, que tem direitos e deveres além do universo escolar. O autor demonstra que ser professor é exercer uma função remunerada, é ser cidadão, com uma dimensão cívica e política, é uma pessoa, com emoções, valores, preocupações, isto é, com uma dimensão humana, moral e afectiva, e é, também, membro da escola e da comunidade educativa, o que implica ter compromisso com a escola e a comunidade, é ser membro de uma organização escolar.

Ser professor é organizar-se em torno dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser) como pontos fundamentais para a sua realização como indivíduo, cidadão e profissional comprometido com uma educação que satisfaça as necessidades do homem pós-moderno, ou seja, uma educação à altura dos desafios destes novos tempos.

As transformações ocorridas no sistema educativo, ao longo dos anos, repercutiram-se no papel das escolas e dos professores e, conseqüentemente, na profissão docente. De uma profissão valorizada, no início dos anos 60, passou-se a uma profissão “crescentemente complexa, com uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança” (Estrela, 2001:115).

As mudanças das políticas educativas foram impostas pelos órgãos de gestão central (do centro para a periferia, ao invés de se realizarem ao nível dos estabelecimentos de ensino) e os professores foram considerados apenas como destinatários destas reformas. Estas mudanças afectaram os referenciais e os valores dos

professores, conduzindo-os a novos papéis, novos desafios e novas expectativas no seu desempenho profissional e, muitas vezes, levando também ao aparecimento de sentimentos de incompetência e de impotência (Smylie, 1999).

A promoção das mudanças na escola foi deixada à responsabilidade dos professores, que, ao reflectirem sobre o presente e sobre as suas práticas, não se sentem preparados para enfrentar os novos desafios que a sociedade lhes coloca.

Os grandes desafios colocados à profissão docente e, conseqüentemente, ao professor, segundo Tedesco (2002) são fomentados por: mudanças ocorridas nas famílias, nos meios de comunicação de massa e outras instituições de socialização; novas exigências da produção e do mercado de trabalho moderno; fenómenos de exclusão social; evolução das tecnologias da comunicação e da informação; origem social, recrutamento e características sociais dos docentes; novos alunos, as características sociais e culturais dos destinatários da acção educativa; contexto organizacional/institucional do trabalho docente e a emergência do trabalho colectivo; mudanças nas teorias pedagógicas e representações sociais sobre o papel do professor, entre outras. E, face a estes desafios o professor não tem como deixar de exercer o seu papel, mesmo que tal envolva elevados níveis de complexidade.

O mesmo autor continua, enfatizando que as exigências sociais a que a escola está submetida pode chegar ao ponto de, nalguns casos, se pedir à escola o que as famílias já não estão em condições de dar, desde a contenção afectiva e orientação ético-moral, à orientação vocacional e a um projecto de vida. Estes novos desafios traduzem-se em novas exigências para o perfil de competências do docente.

As transformações na economia e no mercado de trabalho que vivem a maioria das sociedades acarretam novos desafios à profissão docente. Vivemos a expansão permanente da chamada "sociedade do conhecimento". Espera-se que a escola, e o

professor, não só formem sujeitos, no sentido genérico, mas que contribuam para a produção de capital humano ou força de trabalho capacitada. Em muitos casos, espera-se que essa formação comece nos níveis educacionais considerados como gerais e básicos.

Como se pode observar, o papel tradicional dos professores foi desvalorizado (Nóvoa, 1995) sendo os docentes excluídos de funções que lhes estavam entregues nas décadas de 70 e 80. Já na década de 90 e no início do Novo Milénio, as mudanças sociais ocorridas traduziram-se num acréscimo de exigências sobre as funções dos professores no processo educativo. O número cada vez maior de actos atribuídos aos professores leva-os "a sentirem-se perdidos, alienados de si, sem saberem o que são, para onde vão, o que fazem e o próprio sentido do que fazem" (Carrolo, 1997: 24).

Esteve (1992) descreve, num texto dramático, a situação de um actor a representar um dado papel com um determinado cenário. Sem aviso prévio, esse cenário vai mudando. Tal como o actor se viu a representar num cenário desajustado ao seu papel, também o professor se vê a exercer a docência num contexto sócio-político diferente. Perante tal situação, o actor pode encontrar duas soluções distintas: "fazer parar a representação e colocar abertamente ao público e maquinistas de teatro o problema da mudança de décor; ou então embuçar-se de novo e continuar a recitação". (Esteve, 1992: 21)

A profissão docente é um tema complexo que provoca grandes conflitos.

Teodoro (1990: 29), a propósito dos papéis do professor, também comenta que " (...) acrescentaram – e, em certos casos, substituíram – à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos".

O confronto entre os professores e as mudanças sociais (aumento da violência,

falência familiar, realidade das drogas, relativismo religioso, postura governamental, conhecimentos exigidos, difusão da informação, acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação) implica a reestruturação da concepção do trabalho da actividade docente.

“Muitas destas demandas e expectativas são experimentadas pelos professores como impróprio para suas tarefas. Os professores reclamam frequentemente que é esperado que eles providenciem um tipo de serviço social, mas que não é reconhecido especificamente na profissão. Outra reclamação é que se espera que os professores assumam tarefas educacionais, que foram tradicionalmente assumidas pelos pais, como as atitudes sociais de crianças em desenvolvimento e habilidades, e a educação moral e religiosa.” (Kelchtermans, 1999: 178).

As expectativas sociais perante o trabalho dos professores têm vindo a multiplicar-se já que eles exercem um conjunto cada vez maior e mais diversificado de papéis (Moreno, 1998). Esta situação ocorreu sem que os professores tivessem oportunidade de ver esclarecida e determinada a especificidade do seu papel profissional (Lima, 1996). Sacristán (1995: 67) aponta que: "a função dos professores se define pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta".

Estrela (2001), constata também que os papéis e saberes dos professores, que antigamente se restringiam à sala de aula, nos últimos tempos não têm parado de crescer.

“Assim, o professor terá que ser, entre muitas coisas, sem atender ao seu estádio de desenvolvimento profissional, educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social... Ao mesmo tempo, não cessam de se alargar os campos da sua intervenção: educação para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, educação sexual... Todos estes campos de intervenção exigem novos saberes, novos saberes-fazer, novas atitudes e maneiras de estar na profissão que se vêm juntas às exigências das funções mais tradicionais.” (Estrela, 2001: 122)

Este vasto leque de papéis, campos de intervenção e saberes dos professores conduz à degradação da opinião pública a respeito do seu desempenho, mas, também,

ao mal-estar docente de incapacidade e indefinição. Esta indefinição de papéis desencadeia uma crise profissional (Nóvoa, 1991).

Dubar (1997: 13) esclarece que "a identidade de alguém é [...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte". A expressão «*crise de identidades*» aparece frequentemente associada a dificuldades de inserção profissional, ao aumento da exclusão social, ao mal-estar e à desagregação das categorias que servem para se definir a si próprio e para definir os outros.

Neste sentido, Teodoro (1994: 22) salienta que:

“As sociedades contemporâneas colocam aos professores novos e apaixonantes desafios, que, perante a contradição entre a multiplicação de expectativas (e de necessidades) e a carência e o arcaísmo de meios colocados ao seu dispor, conduzem, demasiadas vezes, não à mobilização para a mudança, mas antes ao desespero ou à rotina”.

Tendo em conta a crescente complexidade da profissão docente, Garcia (1996: 213) refere:

“(...) enunciar quais os papéis do professor, é correr o risco da normalização, até porque face à complexidade e às mudanças sociais que se estão a operar, o próprio professor é confrontado com a dificuldade, não só da sua realização profissional e pessoal, ou seja, de encontrar o seu bem estar, condições base para o exercício da profissão, assim como, do sentido da sua acção”.

O aumento da escolarização e dos meios de comunicação da sociedade aumentou o seu nível de literacia, arrebatando do professor a exclusividade de ser o único capaz de desenvolver as competências da leitura, da escrita e do cálculo, entre outras. Os meios de comunicação social presentes no quotidiano, como a televisão e a internet, contribuíram nos últimos anos para redefinir o papel do professor e tecem hoje redes de conhecimento que desempenham um papel primordial na redistribuição do saber. Sobre isso, Stoer e Cortesão (1999:35) defendem: “ parece certo que a oferta única de situações de ensino/aprendizagem, o

professor monocultural, seguro de si e que, embora exigente e sabedor, é inflexível e daltónico culturalmente, tudo isto pertence ao passado”.

Por outro lado, Machado (1995: 135) salienta que "a ideia de super-professor tem ganho força e tem-se constituído cada vez mais, como uma exigência natural". As inúmeras solicitações da sociedade implicam o aumento do estado de pressão sobre os professores e, ao mesmo tempo, pode conduzir à desmotivação profissional, como Sanches (1997: 22) adverte:

“Não se continue a pedir aos professores que procedam como se o seu grau de motivação profissional fosse inesgotável e à prova de todas as dificuldades e obstáculos, quando as instâncias ministeriais parecem ser incapazes (tantas vezes) de os superar eficazmente”.

Este aumento da imposição social aos professores leva a uma indefinição do que eles são, conduzindo a uma crise profissional. Neste sentido, Smylie (1999: 66) reforça que:

“ (...) frequentemente é pedido aos professores que assumam múltiplos e contraditórios papéis, incluindo, entre outros, fornecer instrução académica; manter ordem na sala de aula; prestar atenção ao bem-estar social e emocional dos estudantes; e às vezes, resolver conflitos de estudantes, administradores, pais e comunidade”.

Face a esta realidade, a tarefa de ensinar é hoje incerta, ambígua e complexa, “o professor navega à deriva, (...) avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo.” (Perrenoud, 2001a: 22)

A complexidade da profissão docente é perspectivada por Perrenoud (2001a), do ponto de vista da sociologia do trabalho, como uma das profissões que, diariamente, lidam com situações que, devido aos contextos de urgência e incerteza, possuem a dupla característica de “*agir com urgência*” e “*decidir na incerteza*”.

A acrescentar à diversidade, complexidade e versatilidade de funções que cabem aos docentes, estão as incertezas que caracterizam esta nossa época. Ser professor é

assumir um compromisso difícil.

Todas estas mudanças, novas realidades e novos domínios inerentes ao exercício da profissão docente conduzem à necessidade de uma formação, inicial e contínua, que valorize a construção de novas competências para que os professores possam enfrentar os desafios, as mudanças e os novos papéis decorrentes das exigências da realidade actual. Sendo que “o professor é chamado a dominar em tempo real, muitas vezes com urgência, numerosos parâmetros” (Perrenoud, 2001a: 22-23) e que o domínio de conhecimentos (didáticos, pedagógicos, disciplinares) e de estratégias mecanicistas, por si só, não lhes permitem lidar com as novas exigências que a profissão docente hoje lhes coloca. Face aos novos desafios urge abordar a questão das competências profissionais dos professores. A este assunto nos dedicamos no capítulo que se segue.

## Capítulo 2 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

### 2.1. Competência: um conceito polissêmico

Antes de nos debruçarmos sobre as competências profissionais do professor, pretendemos abordar definições conceituais de competências.

A noção de competência sofreu uma evolução ao longo dos últimos anos. Segundo Jonnaert (2002), alguns pedagogos e didactas contemporâneos consideram o conceito de competência muito polissêmico, ou ainda, como "nómada". Outros, consideram que as competências são uma reformulação dos objectivos operacionais, mas objectivo operacional e competência são conceitos completamente diferentes, o que nos leva a considerar esta visão demasiado redutora. Com frequência, o conceito de competência é ainda reduzido à concepção dos especialistas do trabalho de há cinquenta anos atrás, ou seja, à noção de qualificação.

O conceito de competência sofreu numerosas críticas quanto à sua inadequação ao campo da educação. No entanto, Jonnaert (2002) considera que há uma série de autores que asseguram ao conceito de competência, no campo da educação, uma sólida estrutura teórica.

Apesar de inicialmente existirem duas correntes distintas, a corrente anglo-saxónica e a corrente francófona, que propunham diferentes aproximações ao conceito de competência, hoje elas encontram-se, tendo adquirido, no campo da educação, uma certa autonomia, desenvolvendo-se independentemente do que é feito em outras disciplinas (Jonnaert, 2002).

Na corrente anglo-saxónica, a competência era concebida numa perspectiva comportamentalista, em que as competências eram expressas em termos de objectivos, como práticas ou condutas observáveis. Era o retorno à tradição da "pedagogia por objectivos".

Esta corrente, nitidamente inscrita no behaviourismo (Rey, 2002), vigorou durante algum tempo e foi muito produtiva. No entanto, era marcadamente analítica tendo conduzido à elaboração de listas quase intermináveis de «skills» a desenvolver (Roldão, 2003).

Paulatinamente, esta visão foi sendo substituída por uma abordagem mais cognitivista (competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes de várias ordens, representações...) e esta, por sua vez, segundo Feldman (cit. Jonnaert, 2002: 28), foi, progressivamente, contextualizada nas situações.

Houve uma evolução do conceito de competência de uma perspectiva behaviourista e normativa para uma perspectiva mais relativista, menos normativa e menos prescritiva, incluindo conceitos cognitivos e sendo contextualizada nas situações. Esta corrente mais relativista aproxima-se, de certa forma, à actual concepção francófona do conceito de competência.

Na corrente francófona, de diferentes aproximações ao conceito de competência feitas por vários especialistas em ciências da educação é possível constatar a existência de alguns pontos comuns, nomeadamente, referência a: *(i)* um conjunto de recursos, *(ii)* que o sujeito pode mobilizar, *(iii)* para tratar uma situação, *(iv)* com sucesso (Jonnaert, 2002: 31).

Podemos ver estes quatro elementos na definição de competência apresentada por Gillet (cit. Rey, 2002: 35), que considera a competência como

"um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a uma gama de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução, por meio de uma acção eficaz."

Ao falar de competências, os investigadores das ciências da educação evocam, quer os conhecimentos quer outros recursos organizados com a finalidade de tratar com

eficácia uma determinada situação, ou seja, a mobilização e organização desse conjunto de recursos tem como finalidade conseguir tratar uma situação com eficácia. Parafraseando Jonnaert (2002), uma competência é orientada para uma "finalidade" que a determina e para uma "situação" que a contextualiza.

Este autor considera que, na perspectiva socioconstrutivista, uma competência pode ser descrita como «*construída, situada, reflexiva*» e, temporariamente, «*viável*», complementada com as funções de *mobilizar* e de *coordenar* uma série de vários recursos (cognitivos, afectivos, sociais, contextuais, etc.), para o *eficaz tratamento* de uma tarefa específica, que uma dada situação exige, *verificando a pertinência social* dos resultados da acção do sujeito nessa mesma situação (2002: 77).

Fazendo uma análise de diferentes abordagens ao conceito de competência, Rey (2002: 47) considera que há três formas de perspectivar a competência. A primeira, que define como “*competência-comportamento*”, é uma perspectiva objectivista baseada na necessidade de explicitar os objectivos pedagógicos, em que “a competência pode ser definida pelos comportamentos que ela engendra”. A segunda, definida como “*competência-função*”, trata de reintegrar nos comportamentos a sua dimensão humana, referindo-se “à (...) finalidade técnico-social” da competência definindo-a pela sua função. Por último, o autor considera a competência como “*poder do conhecimento*”, referindo-se à capacidade que o ser humano tem de adaptar as suas acções a uma infinidade de situações novas, inéditas, em que a competência é definida “como um poder de geração e de adaptação de acções” (Rey, 2002: 48).

Alessandrini (2002: 164) considera que “a noção de competência se refere à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela.” E, baseada nos pressupostos de Piaget, considera, ainda, a competência como o resultado da articulação entre as habilidades e as aptidões do sujeito em que são

desencadeados diversos dinamismos entre redes de esquemas continuamente articulados entre eles para desenvolver possíveis estratégias para dar resposta a situações-problema (Alessandrini, 2002). O importante é que o sujeito, perante um desafio, possa eleger o procedimento que o conduza à obtenção do melhor resultado (Alessandrini, 2002).

Perrenoud (1999: 23), por seu lado, considera que “só há competência (...) quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e acciona esquemas constituídos”. O autor associa esses esquemas a hábitos, seguindo a concepção piagetiana de esquema considerado como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma acção, que permita enfrentar uma variedade de situações semelhantes.

Perrenoud (1999) considera, então, uma competência como um conjunto de esquemas, isto é,

“uma competência (...) envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes...” (Perrenoud, 1999: 24)

Apoiado em Perrenoud, Macedo (2002: 122) considera a competência segundo três características: “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de acção ou de pensamento.”

O mesmo autor considera, ainda, que o sujeito competente, além de resolver problemas, realizar tarefas, tomar decisões, decidir o que julga mais justo e mais correcto e avaliar as consequências das suas decisões e das suas acções, deve comprometer-se e responsabilizar-se pelo que faz e pelo que decide.

Também Machado refere três elementos que considera fundamentais da ideia de competência. Considera “a personalidade (...) [como] a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência” (2002: 141), pois o próprio

conhecimento, que se refere ao significado e às representações que as pessoas têm desse mesmo conhecimento é sempre pessoal, são as pessoas que, a partir das suas representações, constroem os significados. Considera, ainda, como fundamental para a ideia de competência que “não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência tem sempre um âmbito (...)” (2002: 143). Por último, considera fundamental a mobilização, pois uma competência está sempre associada à mobilização de saberes, não se trata de acumular de conhecimentos, mas da capacidade de recorrer aos saberes para realizar aquilo que se pretende.

Na mesma linha de pensamento, Le Bortef (2000) analisa a competência como a capacidade de saber gerir os recursos afim de os mobilizar em situação com determinado objectivo, assim como Perrenoud (1999) que refere como uma das características da competência a mobilização de recursos, por parte do sujeito, no contexto de uma situação-problema, com a finalidade de a resolver favoravelmente.

Le Bortef (2000) também define competências como saber agir, considerando-as, não como um somatório de conteúdos acumulados com os quais nada podemos fazer de concreto, mas como saber traduzido na efectiva capacidade de sua utilização e manejo. Daí que, se perante uma determinada situação problemática, houver uma mobilização adequada de diversos conhecimentos adquiridos, ou outros recursos, se forem seleccionados e integrados de forma correcta e adequada à situação problemática, pode-se afirmar que existe competência (Roldão, 2003).

Mais uma vez se justifica a necessidade de competências e, não apenas de conhecimentos. Pois, apesar de, durante anos, o sujeito acumular muitos conhecimentos e práticas, por vezes, não se apropria desses conhecimentos e práticas de forma a transformá-los em competências. É que os conhecimentos que não são contextualizados em situações concretas acabam por cair no esquecimento,

ao contrário das competências que, uma vez adquiridas, não se esquecem nunca mais, pode-se é ampliá-las ou consolidá-las, é uma aprendizagem (competência) que permanece em uso.

## 2.2. O professor – profissional competente

Como já se teve a oportunidade de constatar, não é pelo facto de possuir uma certificação profissional, ou de ter frequentado determinada formação que se pode agir com competência nos contextos de trabalho que, hoje, estão em constante evolução e, cada vez mais, caracterizados por situações imprevisíveis.

Face ao aumento da complexidade e da imprevisibilidade das situações de trabalho, o profissional deve ser capaz de, nas palavras de Le Bortef (2000: 36), "*navegar na complexidade*", deve ser capaz de, na situação e no momento, mobilizar uma combinação de recursos apropriados para enfrentar a situação. Parafraseando este autor, o profissional deve ser capaz de tomar iniciativas e decidir, negociar e arbitrar, fazer opções, correr riscos, reagir aos imprevistos, inovar quotidianamente e ter responsabilidades. Não basta ser capaz de resolver problemas, deve, também conseguir prevê-los e antecipá-los, o profissional deve ser "*o homem da situação*" (Le Bortef, 2000: 36).

Le Bortef (2000: 48) considera as competências como resultantes de três factores:

"O *saber agir* que supõe a combinação e a mobilização de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, esquemas...); o *querer agir* que se refere à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto, mais ou menos motivador, no qual ele intervém; o *poder agir* que pressupõe a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de escolhas de gestão, de condições sociais que tornem possíveis e legítimas a responsabilidade e os riscos assumidos pelo indivíduo"

Portanto, o contexto é tão importante como o sujeito, pois os dispositivos de

formação e as situações de trabalho podem ser, mais ou menos, pertinentes e profissionalizantes, sendo a responsabilidade pela construção de competências partilhada entre todos os actores, participando todos na construção do profissionalismo (Le Bortef, 2000).

A um profissional competente, em situação de trabalho, “ (...) não basta que seja competente, mas que actue com competência” (Le Bortef, 2000: 60), ou seja, “é (...) na exterioridade que se define a competência e, ao mesmo tempo, ela é postulação de um poder interno” (Rey, 2002:25)

A competência é um processo de actualização e acção de um esquema operativo para poder enfrentar uma situação concreta. Para ser competente, o sujeito, além de regular as suas próprias acções recorrendo aos seus recursos, deve, também ser capaz de procurar recursos complementares reinvestindo as suas competências (Le Bortef, 2000).

Le Bortef (2000) considera que o conceito de competência evolui em função de um cursor que se movimenta entre dois pólos, o pólo das situações de trabalho caracterizadas pela repetição, pela rotina e pela prescrição estrita, e o pólo das situações de trabalho caracterizadas pela inovação, pelo imprevisto, pela complexidade, pela tomada de iniciativas e pela prescrição aberta (é o caso dos docentes).

Quando o tal cursor se aproxima das situações de prescrição estrita, a competência é definida em termos de saber-fazer, sendo reduzida à execução de tarefas, ou à aplicação de instruções, conceito correspondente às organizações taylorianas do trabalho (Le Bortef, 2000).

Por outro lado, quando o cursor se aproxima do pólo das situações de prescrição aberta, a competência define-se mais em termos de saber agir e reagir (Le Bortef, 2000). Isto é, face aos imprevistos e à complexidade das situações de trabalho o profissional deve ser capaz de ter iniciativa, de tomar decisões, de negociar, de assumir riscos, de

inovar e assumir responsabilidades, nas palavras de Le Bortef (2000: 52), “Para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mas de ir além do prescrito”.

Também Reich (cit. Machado, 2002) caracteriza os trabalhadores actuais em duas classes:

- Os que seguem rotinas, que realizam um trabalho repetitivo, mecânico, sem grandes possibilidades de criação;
- Os analistas simbólicos, capazes de uma visão global do seu trabalho, com possibilidades de criação.

Como se pode ver, a grande diferença presente nesta classificação dos trabalhadores prende-se com a capacidade de criar, com a criatividade. No entanto, as duas classes definidas por Reich não são mutuamente exclusivas, pois, em qualquer tipo de actividade, nem tudo é criação e há determinadas rotinas que são necessárias, o importante é manter abertura para a criação, não fechar a porta à inovação (Machado, 2002).

Também Perrenoud (1999) defende que as situações que se encaram no dia-a-dia não são tão rotineiras que se tenha que fazer sempre o mesmo, mas também não são tão anárquicas que se tenha que reinventar tudo. Até porque “mesmo nos momentos mais criativos, utilizam-se sempre automatismos e receitas feitas” (Rey, 2002: 152). Há um certo equilíbrio entre as situações rotineiras e as situações que exigem a construção de respostas para ultrapassar novos obstáculos (Perrenoud, 1999).

Nesta perspectiva, é possível reconhecer uma pessoa que sabe agir com competência, se essa pessoa for capaz de mobilizar um conjunto de recursos pertinentes para, num dado contexto, realizar a sua actividade profissional com vista à obtenção de êxito.

Parafraseando Perrenoud, Macedo (2002: 119) diz que “a primeira grande competência do professor hoje é organizar e dirigir situações de aprendizagem”, propor e gerir situações de aprendizagem tendo em conta as características, os ritmos de aprendizagem e as motivações dos alunos, sem as habituais preocupações de ter tempo para cumprir os programas. Tal realidade reivindica grandes transformações em vários campos (didácticas, programas, avaliação, profissão docente e do aluno) e, como se sabe, toda a transformação encontra alguma resistência nos sujeitos envolvidos, pelo que é necessário o envolvimento empenhado de todos os interessados, professores, alunos, instituições, pais, comunidade.

Vivemos numa realidade em constante evolução, onde os conhecimentos, técnicas e soluções rapidamente se tornam obsoletos. Esta realidade acarreta a necessidade de estar preparado para o futuro, de antecipar e de mobilizar recursos de forma eficiente para a concretização de projectos pessoais e profissionais, afim de lidar com a incerteza. Esta necessidade do sujeito mobilizar recursos em situação, de activar esquemas e de tomar decisões face às incertezas conduz-nos à problemática das competências. É desenvolvendo competências que o sujeito consegue lidar de forma criativa, inovadora e eficaz com as situações problemáticas que se lhe deparam (Macedo, 2002).

Estas situações problemáticas exigem dos professores uma reflexão quotidiana das suas práticas, uma “vontade” de serem melhores profissionais, de aprenderem, de desenvolverem estratégias no sentido de melhorar as suas práticas pedagógicas, de desenvolverem as suas competências para ensinar e para aprender, caminhando no sentido da aprendizagem.

Altet considera as competências profissionais do professor como “o conjunto formado por conhecimentos, *saber-fazer* e posturas, mas também [como] as acções e as

atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (2001: 28) e essas competências são “de ordem cognitiva, afectiva, conativa e prática” (ibidem). Para a autora, as competências têm um carácter duplo, pois são de ordem técnica e didáctica, no que concerne à preparação dos conteúdos, e são de ordem relacional, pedagógica e social, no que respeita à adaptação às interacções que se estabelecem na sala de aula (Altet, 2001: 28).

Perrenoud (2000, 2001a e 2001b) sublinha a importância dos professores agirem em cooperação, trabalhando em equipa, partilhando as responsabilidades e as acções do grupo afim de poderem desenvolver e implementar competências que possam dar resposta às novas realidades e que suportem as novas relações que daí advêm.

Face às crescentes exigências da sociedade e face à diversidade, o professor sente necessidade de incrementar o seu conhecimento para poder regular a sua acção e construir uma nova forma de pensar a educação, o processo de aprendizagem, a prática pedagógica e a avaliação (Alessandrini, 2002).

Tomando como ponto de partida o referencial de competências adoptado em Genebra, em 1996, e na construção do qual teve uma participação activa, Perrenoud (2000:12) propõe-nos um inventário de competências que poderão contribuir para “redefinir a actividade docente”. Este referencial de competências é coerente com os desafios que hoje são colocados à escola e aos professores, assim como, com as ambições das políticas educativas actuais, não negligenciando, no entanto, as “antigas” funções, que são, também, exigidas nesta realidade tão exigente, diversa e incerta em que o professor, hoje, se movimenta.

Além da ligação à problemática da mudança, esse referencial de competências prende-se com a organização e a estruturação de situações de aprendizagem, pelo que serviram de subsídio referencial para a análise que realizámos aos depoimentos dos

colaboradores desta investigação a respeito das competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo.

Considerando competência como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos [entre outros] para enfrentar vários tipos de situações” (Perrenoud, 2000: 15) e partindo do princípio que “o profissional gere a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas (...)” (Perrenoud, 2000: 16), Perrenoud (2000) organiza o referencial em 10 grandes domínios de competências, associando, a cada um deles, outras competências mais específicas (micro competências) que são, de certo modo, os seus principais componentes.

No quadro 1, podemos observar, em síntese, o referencial proposto pelo autor.

### Quadro 1 – Referencial de competências reconhecidas como prioritárias para a formação contínua por Perrenoud

Competências de referência	Competências mais específicas
I. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objectivos de aprendizagem.</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</li> <li>• Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento.</li> </ul>
II. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino.</li> <li>• Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem.</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li> <li>• Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
III. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</li> <li>• Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</li> <li>• Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de simples de ensino mútuo.</li> </ul>
IV. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação.</li> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de turma ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contractos.</li> <li>• Oferecer actividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>.</li> <li>• Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.</li> </ul>
V. Trabalhar em equipa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projecto de equipa, representações comuns.</li> <li>• Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>• Formar e renovar uma equipa pedagógica.</li> <li>• Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>• Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
VI. Participar na administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projecto da instituição.</li> <li>• Administrar os recursos da escola.</li> <li>• Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (...).</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
VII. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir reuniões de informação e de debate.</li> <li>• Fazer entrevistas.</li> <li>• Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>

VIII. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar editores de texto.</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objectivos do ensino.</li> <li>• Comunicar-se à distância por meio de telemática.</li> <li>• Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.</li> </ul>
IX. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>• Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação na aula.</li> <li>• Desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
X. Administrar a sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas.</li> <li>• Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>• Negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede).</li> <li>• Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo.</li> <li>• Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

Fonte: Traduzido de Perrenoud (2000: 20-21)

Vejamos cada uma dessas competências de forma mais detalhada.

### **I) Organizar e dirigir situações de aprendizagem**

É uma competência que foge dos padrões do professor tradicional empenhado em ministrar aulas, distanciando-se dos exercícios clássicos que exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Organizar e dirigir situações de aprendizagem exige a competência profissional para criar situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Perrenoud, 2000).

### **II) Administrar a progressão das aprendizagens**

Nas instituições escolares, os programas, os métodos e os meios de ensino propostos aos professores estão voltados e organizados de forma a favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos, visando os domínios esperados no final de cada ciclo.

Na escola, não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objectos industriais. É uma questão impossível devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos. Assim sendo, uma educação de qualidade deve ser concebida numa perspectiva a longo prazo, sendo cada acção decidida em função da sua

contribuição à, almejada, progressão óptima das aprendizagens de cada um (Tardif cit. Perrenoud, 2000).

Na realidade é uma situação extremamente difícil no quotidiano de modo que a progressão está limitada ao ano lectivo, às actividades em curso e aos programas. No entanto, abre-se uma nova perspectiva com os ciclos de aprendizagens plurianuais e com os movimentos rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada. Tal mentalidade leva a que se pense na progressão de cada aluno. Quando as decisões de progressão forem confiadas aos professores, a competência correspondente assume, então, uma importância que ultrapassa, em muito, o planeamento diário. (Perrenoud, 2000)

### **III) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**

Diante de uma turma de 20/25 alunos, por vezes dos 4 anos de escolaridade (1.º ciclo), o professor depara com diferentes níveis de desenvolvimento, os alunos não têm os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses e recursos, a mesma maneira de aprender.

Perrenoud (2000) considera que a competência do professor está em organizar o trabalho e os dispositivos didácticos de forma a colocar cada aluno em situação óptima de aprendizagem, dando prioridade aos que mais precisam. Para diferenciar o ensino na sala de aula é preciso encontrar um meio-termo entre o ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, organizando formas diferenciadas de trabalho na sala de aula.

A competência consiste na utilização de todos os recursos disponíveis, todos os parâmetros, organizando actividades e interacções para que o aprendiz vivencie frequentes e possíveis situações óptimas de aprendizagem.

### **IV) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho**

A profissão docente também comporta a responsabilidade de despertar no aluno o desejo e a vontade de aprender, tarefa difícil por motivos variados: falta de motivação; falta de um projecto pessoal do aluno; programas que não incentivam a apropriação dos conhecimentos oferecidos; entre outros. O professor deverá desenvolver estratégias para criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender favorecer ou reforçar a decisão de aprender (Perrenoud, 2000). A competência requerida para esta situação, segundo o autor, é de ordem didáctica, epistemológica e relacional.

#### **V) Trabalhar em equipa**

A exigência do trabalho em equipa vem crescendo na rotina da profissão docente por várias razões: a intervenção crescente na escola de outros profissionais para atender o aluno nos mais diferentes aspectos; a divisão do trabalho pedagógico e a emergência de papéis específicos suscitam novas formas de cooperação; a continuidade das pedagogias de um ano lectivo ao seguinte, como factor de êxito escolar; os ciclos de aprendizagem exigindo colaboração e co-responsabilidade dos professores; a diferenciação e condução dos procedimentos de projectos; a exigência dos pais por respostas coerentes dos professores.

O trabalho em equipa surge como uma necessidade, ligada mais à evolução da profissão do que a uma escolha pessoal (Perrenoud, 2000). Trabalhar em equipa é uma questão de competência e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional a cultivar.

#### **VI) Participar na administração da escola**

Para que os professores participem na escola, não é preciso esperar que essa iniciativa ocorra nas mentes, nos textos legislativos, nos procedimentos orçamentais e nos modos de trabalho (Perrenoud, 2000).

Na vida pessoal, o professor é capaz de formar e conduzir projectos valorizando

assim, a relação com o mundo, vivenciada como uma forma de realização pessoal. No entanto, as mesmas pessoas, que trabalham na mesma instituição têm dificuldades em envolver-se num projecto comum, constituindo-se em actores colectivos, particularmente no campo de uma profissão ainda muito individualista. As competências de comunicação, de negociação, de resolução de conflitos, de planeamento flexível, de integração simbólica dizem respeito a saberes de inovação que nenhum estatuto deveria monopolizar nas escolas. (Perrenoud, 2000)

### **VII) Informar e envolver os pais**

Informar e envolver os pais agora faz parte das atribuições dos professores. Para tal, na perspectiva de Perrenoud (2000), o primeiro passo é o diálogo com os pais, que, antes de ser um problema de competência, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família.

Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência. Uma competência que exige um trabalho sobre si próprio e a sua relação com os outros, controlando a tentação de, tomando uma posição dominante, culpar e julgar os pais (Perrenoud, 2000).

### **VIII) Utilizar novas tecnologias**

A escola precisa, urgentemente de “ligar-se” para não se desqualificar. Para isso, não pode ignorar o que se passa no mundo. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam profundamente as formas de comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. Na escola, a informática geralmente não é proposta como uma disciplina a ser ensinada, isso porque as competências esperadas dos professores não são da ordem de uma “didáctica da informática” (Perrenoud, 2000). A utilização do computador não é, ainda, um meio próprio da escola. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos.

“Todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais –, do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social.” (Perrenoud, 2000:139)

O progresso das tecnologias oferece novas oportunidades de desenvolvimento e essas competências aumentam as desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

### **IX) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**

O trabalho docente implica enfrentar a contradição entre os valores pessoais e os valores veiculados pela sociedade. Como incutir moral uma sociedade onde impera a violência e discriminação? As competências requeridas dos professores da escola pública não têm comparação com a “fé comunicativa” que ainda é suficiente para os missionários. Numa sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de equilibrista. Como reconhecer o estado do mundo, explicá-lo, assumi-lo, até certo ponto, sem aceitá-lo nem justificá-lo? (Perrenoud, 2000)

A escola precisa criar situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomada de consciência, construção de valores de uma identidade moral e cívica, uma verdadeira educação para a cidadania. Para iniciar esse trabalho, a escola necessita reconhecer que a formação do cidadão está dentro da própria escola, no coração da construção dos saberes, no conjunto do currículo (Perrenoud, 2000).

As competências que, segundo Perrenoud (2000), o professor necessita referem-se à capacidade de lidar com valores, atitudes e relações sociais, lidar com as diferentes situações com serenidade, analisar as relações intersubjectivas que ocorrem na sala de aula e as relações que constrói com seus alunos assumindo uma atitude democrática. É preciso que o professor lute contra os preconceitos e as discriminações sociais, étnicas e sexuais através do compromisso pessoal com esses valores e, também, através do

compromisso dos alunos. É um trabalho rigoroso, mas que irá contribuir para uma educação para a tolerância e para o respeito das diferenças.

#### **X) Administrar a sua própria formação contínua**

Manter a sua formação contínua/permanente talvez seja a mais importante de todas as competências, pois dela depende a actualização e o desenvolvimento de todas as outras. O professor exerce a sua profissão em situações que mudam frequentemente: o público com o qual trabalha, os programas baseados em novos conhecimentos, novos paradigmas, novas abordagens. São factores que evidenciam a necessidade de se manter actualizado, adaptando as condições de trabalho às novas situações evolutivas. As práticas pedagógicas mudam lentamente, mas as mudanças são significativas e profundas. As competências adquiridas na formação inicial necessitam de renovação constante para poder acompanhar o movimento progressivo em todas as linhas. “Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo...” (Perrenoud, 2000: 158), exige uma atitude reflexiva diante do desempenho do trabalho realizado, com o objectivo de aperfeiçoar, transformar, avançar na sua acção pedagógica a cada ano regulando e reconstruindo a sua acção didáctica, exige uma cultura de cooperação, partilha de saberes, criação de experiências formadoras que permitam explicitar, organizar e aprofundar o que sabe (Perrenoud, 2000).

As 10 famílias de competências elencadas pelo autor dão uma visão da abrangência das competências que os professores precisam dominar para enfrentarem os desafios e assumirem papéis que a profissão, hoje, lhes impõe. Estes devem procurar cobrir todos esses campos de competências de acordo com as suas necessidades, num contexto mais personalizado, no qual os cursos de formação inicial servem de pontos de referência para as suas reflexões das práticas em sala de aula. Assim, dedicamos o

próximo item à formação inicial de professores.

## Capítulo 3 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

### 3.1. Conceito de formação

Segundo Goguelin (cit. Fabre, 1994), podemos distinguir cinco acepções de formação, sendo elas: (i) a acção pela qual algo se forma; (ii) a acção de formar; (iii) a maneira como algo se forma; (iv) o resultado da acção pela qual algo se forma; (v) e o resultado da acção de formar.

De acordo com Fabre (1994), a partir dos anos sessenta, a palavra formação apareceu conotada com a de educação, significando o curso (a habilitação académica), o sistema (o plano de formação dos formadores) e o processo (a formação como resultados).

Fabre (1994) diz que formar se distingue lexicalmente de educar, de ensinar e de instruir. Educar segundo o autor, provém do latim *educare*, que quer dizer alimentar, criar. Este termo influenciado provavelmente pela palavra *educere*, que tem como significado fazer sair, centra-se à volta da ideia de nível, ou melhor, desenvolvimento intelectual, moral e físico. Ensinar, do latim *insignare*, implica o método, isto é, algo que se faz intencionalmente. O ensino é assim uma educação intencional que ocorre numa instituição que, para tal, tem finalidades explícitas. Instruir vem de *instruere*, que quer dizer inserir, dispor. Instruir significa, pois, moldar o espírito das pessoas, através da transmissão de informações e conhecimentos. Por fim, formar, de *formare*, equivale a dar o ser e a forma, bem como, organizar, estabelecer. Formar implica, a transmissão de conhecimentos, tal como a instrução, a transmissão de valores e de saber-ser, tal como a educação, ao mesmo tempo que modela a personalidade de quem se forma, uma vez que envolve a integração de dados novos que interferem com as estruturas cognitivas já existentes.

Ferry (1983: 36), para quem a formação se pode definir como “um processo de

desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”, enquadra esta noção, de acordo com três ópticas:

(i) *Como estratégia.* Em que a formação é entendida como uma estratégia que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objectivas de formação em função das próprias necessidades das instituições. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição onde estão inseridos;

(ii) *Como processo de desenvolvimento.* Nesta segunda acepção, a formação representa um processo de desenvolvimento. Os indivíduos integram as aprendizagens formais e informais com sua experiência de vida, isto é, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

(iii) *Como instituição.* Na terceira e última acepção, a formação identifica-se com a instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos, os formadores.

Berbaum (1993) considera que a formação designa, não apenas o produto, mas também o processo, o qual, na sua opinião é intencional, na medida em que tem finalidades explícitas. Pois a formação é razoavelmente longa, ocorre num determinado lugar, estando o formando consciente da acção a que vai ou está a ser submetido, embora possa da mesma não ter consciência relativamente às suas finalidades.

Como pudémos observar o termo formação encerra alguma controvérsia, não havendo consenso quanto ao seu significado. Nós pensamos que, hoje, é posta de lado a visão tecnicista da práxis formativa, em que a formação é concebida como um processo de transmissão e repetição de conhecimentos. Considerando, com Fabre (1994), que a formação vai além da instrução e dos conhecimentos que se adquirem, implicando o “remanejamento das representações e das identificações” (Fabre, 1994: 56), uma lógica

de mudança que interfere junto de quem se forma em múltiplos aspectos: cognitivos, afectivos e sociais. Nesse sentido, “formar não é ensinar um somatório de conhecimentos, nem mesmo de sistemas de conhecimentos, mas induzir mudanças de comportamento, de método, de representações e de competências.” (Fabre, 1994: 30-31). Isto é, uma formação conducente ao desenvolvimento pessoal e profissional. Mas, assumimos com Malglaive (1990), que a formação está ao serviço dos formandos pelo que deve ser contextualizada, procurando que os formandos se adaptem às instituições e podendo ser um meio extremamente importante de transformação, porque permite um olhar, produto de uma reflexão que não deixa de fora a experiência de vida dos indivíduos que se formam.

Sendo o ensino uma área profissional é necessário que quem o pratica tenha competência para o exercer. A aquisição de competências pelo professor profissional perpassa fundamentalmente pela formação. A formação de professores é, desde há muito tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos que, de um modo geral, a perspectivam tendo em conta a formação inicial e a formação contínua, entendida como formação permanente.

Na opinião de Esteves (2002) e de Garcia (1992), especificamente no que diz respeito a formação de professores, esta deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber formação como algo acabado ou formação inicial e contínua como dois pólos dicotómicos. A formação inicial deve privilegiar a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, em particular na sala de aula, incluindo a construção da parceria professor/aluno/alunos, tendo naturalmente em consideração o nível de ensino a que se

destina.

Também Ponte et al. (2000: 12-13) afirmam que a formação inicial de um professor *“está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior”*.

Entendemos então a formação inicial de professores como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002:18). Um processo de formação através do qual os alunos, futuros professores, adquirem competências para o desempenho da sua actividade profissional, bem como, o estatuto para esse desempenho.

Nesta etapa da Dissertação ambicionamos perceber os princípios, objectivos e componentes que norteiam a formação inicial de professores em Portugal e sobre o papel dos cooperantes (formadores de terreno) neste contexto da formação inicial, quem são, que formação possuem.

### **3.2. A formação inicial de professores em Portugal**

Em Portugal, a formação inicial de professores para a educação pré-escolar, ensinos básico e secundário é assegurada por instituições de ensino superior, em consonância com a tendente universitarização da formação, "corresponde ao facto de a formação de todos os professores (...) passar a ser assegurada em instituições de ensino superior, tendencialmente universitárias, e em cursos conducentes a um grau académico" (Campos, 2002: 64). A universitarização tem também "a ver com o facto das instituições de ensino superior terem passado a organizar cursos que garantem a formação em todas as componentes que a preparação para o exercício exige." (Campos,

2002: 64). Ou seja, com a passagem para o ensino superior, não só da formação de professores de todos os níveis de ensino não superiores, como também de todas as componentes da formação indispensáveis para a qualificação profissional.

A nova redacção da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), no n.º 1, alínea a), do artigo 33.º prevê, para os educadores e professores, uma: “Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. O mesmo documento legislativo, prevê, ainda, no n.º 1 do artigo 34.º que: “Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.”

No âmbito das qualificações docentes, este sistema estabelece a preparação para dois tipos de qualificação docente: o professor único – preparação do educador de infância e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (habilitado para leccionar todas as componentes curriculares desse ciclo) – e o professor de disciplina(s) ou de unidade(s) curricular(es) – preparação dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e dos professores do Ensino Secundário. A qualificação do professor disciplinar abrange uma ou duas disciplinas ou unidades curriculares.

Esta organização no sistema de formação docente, sugere, primeiro, a existência de professores capazes de se mover à vontade num trabalho multifacetado, recorrendo a conhecimentos, formas de expressão e de pensamento numa variedade de domínios. Segundo, a necessidade de professores capazes de se integrar nas diversas vertentes da

actividade escolar, porém com a sua identidade profissional construída a partir de um forte vínculo disciplinar. Enquanto os professores do pré-escolar e do 1º ciclo necessitam de uma formação abrangente, envolvendo a contribuição de uma variedade de disciplinas e áreas do saber, os professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário precisam de uma sólida formação nas disciplinas que correspondem à sua área de docência. (Ponte et al., 2000)

Na verdade, os cursos de formação de educadores de infância e professores para os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário diferenciam-se tanto nas vertentes educacional geral e específica como na vertente prática e de iniciação à investigação educacional, quer pelos assuntos abordados quer pela ênfase assumida.

Os cursos de formação inicial de professores, segundo Campos (2002: 93),

“conferem e certificam, portanto, não só o grau académico de licenciado, mas ainda a qualificação profissional para o desempenho docente. De posse do certificado desta, os seus diplomados podem candidatar-se a um emprego como professor nas escolas públicas ou privadas, pois com esse certificado ficam autorizados a exercer a docência.”

Na contextualização de Ponte et al. (2000), em poucas décadas, a formação profissional de professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário em Portugal, passou do âmbito do Ministério da Educação para as instituições de ensino superior, sendo criadas as Escolas Superiores de Educação (ESEs) e os Centros Integrados de Formação de Professores em algumas universidades. Simultaneamente, a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico é valorizada, passando primeiro de ensino médio para ensino superior e, há poucos anos atrás, pela determinação do grau de licenciatura como requisito imprescindível ao exercício da profissão docente nestes níveis de ensino (alteração introduzida à LBSE pela Lei 115/97, de 19 de Setembro).

Toda a formação inicial dos professores, desde meados da década de 80, e a

formação especializada, mais recentemente, efectuam-se em instituições de nível superior, em Escolas Superiores de Educação, exclusivamente voltadas para a formação de docentes e/ou Universidades. Os cursos (que têm a duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos) conferem a todos os docentes o grau de licenciatura. Portanto, em Portugal, de acordo com as políticas específicas da formação de professores, o ensino superior, onde essa formação se efectua, encontra-se organizado de acordo com o sistema binário: politécnico e universitário.

Embora incumbidas da formação dos professores, existem algumas diferenças marcantes nas instituições superiores. As Escolas Superiores de Educação são instituições de formação docente, gozam de menos autonomia do que as Universidades e estão autorizadas a formar apenas os professores do Ensino Básico (as alterações introduzidas à LBSE, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, já prevê que, desde que mantenham os requisitos a definir pelo Governo, as ESEs possam formar professores para o 3.º CEB). As Universidades além de gozarem de maior autonomia, estão autorizadas a formar docentes para todas as áreas e níveis de ensino.

Em Portugal é possível ser professor com uma formação de quatro anos (como os cursos de educadores de infância, professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico), podendo esta duração estender-se até sete anos (caso, por exemplo, dos professores das áreas tecnológicas e vocacionais para quem é requerida uma licenciatura de cinco anos, seguindo-se dois anos de profissionalização em serviço).

Embora as instituições de formação tenham certa autonomia para elaborar a estrutura curricular de seus cursos, as licenciaturas em ensino em Portugal, em conformidade com o previsto no Decreto-Lei n.º 344/89 (de 14 de Outubro), consideram quatro componentes de formação:

“a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada á futura docência;

- b) Uma componente de ciências da educação;
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.” (artigo 15.º- 1)

O mesmo documento legal, no n.º 1 do artigo 18º, estabelece, ainda, uma relação entre a duração da carga horária total dos cursos destinada à “*formação cultural e científica*” e à “*formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica*” e o nível de ensino a que os professores e educadores se destinam. Chega mesmo a estipular, nos pontos seguintes do mesmo artigo, a percentagem de tempo a atribuir, na carga horária total dos cursos, a cada uma das duas componentes de formação enunciadas.

Assim, prevê que, a componente *formação cultural e científica* ocupe, para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo entre 50% e 60%, para os professores dos 2.º e 3.º ciclos máximo de 70% e para os professores do ensino secundário um máximo de 80% da carga horária.

Portanto, considera que quanto maior for o nível etário dos alunos, maior deve ser o peso do domínio da disciplina a ensinar na formação do professor e, inversamente, quanto mais jovens forem os alunos, mais longa deve ser a formação na componente didáctico-pedagógica.

Especificando o nível de ensino a que nos dedicamos, os objectivos específicos fundamentais previstos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico segundo a nova redacção da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto), são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8º-3-a). Ainda que neste ciclo, a Lei preveja que o ensino seja “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (artigo 8º-1-a), esta possibilidade de coadjuvação tem sido pouco

utilizada, exceptuando o ensino especial. Sendo, no entanto, presente a sua necessidade, nomeadamente, nas áreas de Expressão Motora, Expressão Artística e Expressão Musical e em outros domínios onde a formação dos docentes revela particulares debilidades.

Indo ao encontro dos princípios previstos na LBSE, o *Ordenamento Jurídico da Formação de Professores* estabelece como objectivos fundamentais para a formação inicial de professores os seguintes:

- a) “A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.” (Decreto-lei n.º 344/89, 14 de Outubro, artigo 7º-3).

Mesmo que os princípios e objectivos da formação inicial transpareçam levar a um caminho aparentemente sólido e seguro, a formação inicial comporta uma grande complexidade e padece de algumas fraquezas.

Importa reconhecer que os sistemas de formação inicial de professores têm mostrado algumas lacunas, Ribeiro (1989), ressaltando algumas áreas de inquietação quanto à reformulação e aperfeiçoamento do sistema de formação inicial de professores, nomeadamente:

**“ a) Uniformidade e tradição versus inovação**

Os planos de estudos e programas de formação de professores vêm revelando, regra geral, uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do pessoal docente não contribuindo, assim, para o progresso e inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução;

**b) Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor**

Os programas de formação não têm revelado, na sua elaboração e desenvolvimento, consciência da complexidade crescente do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade actual;

**c) Desfasamento entre teoria e prática**

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade, praticam; existe, regra geral, um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia;

**d) Ausência de ligação instituição-escola**

Os programas de formação de professores não reflectem, nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar.” (Ribeiro, 1989: 5).

Algumas instituições de formação de professores pressupõem, com uma certa superficialidade, que o conhecimento profissional ensinado prepara o aluno-professor para as exigências do mundo real da sala de aula. Segundo Nóvoa (1992:107),

“é preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande, e por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar.”

Apesar das exigências do novo profissionalismo, a formação inicial não evoluiu no sentido de facultar as competências necessárias ao desempenho docente, os sistemas de formação inicial de professores mostram-se desadequados. As pessoas não mudam a sua mentalidade e as suas rotinas de um momento para o outro.

Face a esta realidade, algo problemática, torna-se imperioso trabalhar a realidade, redefinindo a formação inicial de professores. Nesse sentido, Veiga (cit. Pereira e Galeão, 2003) enumera alguns princípios em que deveria assentar a formação inicial de professores, sistematizando-os deste modo: *(i)* valorizar a formação inicial e contínua no desenvolvimento de competências que sejam de facto práticas; *(ii)* valorização de modelos de aprendizagem e de construção de saberes que permitam a participação e a interactividade; *(iii)* incentivar a formação na acção e a formação para a acção; *(iv)* e valorizar competências e qualidades humanas, técnicas organizacionais e de cidadania para lidar com as incertezas e desafios actuais.

Os princípios orientadores da formação inicial que acabámos de apontar, são difíceis de concretizar, mas foi neste contexto que, recentemente, a política educativa no campo da formação inicial de educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário deu prioridade ao estabelecimento de um sistema de acreditação dos cursos (Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho), tendo para esse efeito criado o Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), do trabalho realizado por este instituto, extinto em 2002, sobressaem os *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores*, o *Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor* e o *Perfil Específico de Desempenho para os Educadores de Infância e para os Professores do 1º Ciclo* – foram uma forte contribuição para articular objectivos congruentes com as finalidades da formação de professores.

Embora caiba às instituições de formação definir os currículos, sugere-se, nestes documentos (Padrões de qualidade da formação inicial de professores), que o currículo de formação inicial inclua as componentes de:

- “a) formação cultural, social e ética, que abarque os grandes problemas do mundo contemporâneo, as áreas do saber e cultura, a ética por trás da actividade docente, às tecnologias de informação e o conhecimento de línguas estrangeiras;
- b) formação na especialidade da área de docência, que fortaleça as unidades curriculares com a diversidade, flexibilidade e profundidade ajustadas à formação de base;
- c) formação educacional, que integre as didácticas específicas e outros domínios do saber sobre educação;
- d) iniciação à prática profissional, que inclui a vivência, observação in loco, colaboração do universo escolar e universitário, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas.” (Deliberação 1488/2000)

✕ Nesse sentido, alguns princípios perspectivados como fundamentais do conteúdo do currículo da formação inicial, segundo Gimeno (cit. Garcia, 1999), são: (i) conhecimentos suficientes; (ii) sensibilização para a psicologia da criança; (iii) competência nas diversas metodologias; (iv) competência nas relações inter-pessoais na sala de aula e na comunidade escolar; (v) planificação da tarefa docente; (vi) ligação dos conteúdos com as particularidades do meio; (vii) competência na utilização de recursos;

(viii) competência no diagnóstico do aluno; (ix) competência para integrar a escola no meio extra-escolar; (x) e competência no âmbito das tarefas administrativas.

Duas das vantagens dos referidos documentos legislativos, apontadas por Rodrigues (2001), são, por um lado, “o estabelecimento, a partir de um ponto de vista intrínseco às políticas e concepções da formação de professores, de um referencial de desempenho docente” (Rodrigues, 2001: 4), e, por outro, “a definição deste último também por referência, entre outras dimensões, aos currículos escolares, que foram assim explicitamente incluídos no campo das finalidades ao serviço das quais a formação é uma estratégia” (Rodrigues, 2001: 4).

O principal objectivo da formação inicial, na opinião de Vaillant (2002: 284), deve ser

“ (...) O de ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício, de tal forma que os professores sejam indivíduos hábeis na tarefa de ensinar. De um ponto de vista mais geral, a formação de professores deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre o seu ensino.”

Congruente com a concretização desse objectivo na formação inicial, o governo publica o *Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores* (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto), que estipula o perfil geral de desempenho profissional esperado do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento apresenta-se, assim, como um quadro orientador, tanto para a organização de cursos que certificam a habilitação para a docência, como para a respectiva acreditação dos mesmos. O documento institui quatro grandes dimensões/áreas de competências. Essas dimensões situam-se na ordem: (i) do profissional, do social e da ética; (ii) do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) da participação na escola e da relação com a comunidade; e (iv) do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Por sua vez, o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo*, prevê, além do estipulado no perfil geral, que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolva “o respectivo currículo, no contexto duma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 2- II- 1) e, ainda, que promova “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 2- III- 1). Além da formação nas áreas curriculares de base, o referido documento, contempla, ainda, formação educacional (ciências da educação...), formação cultural, pessoal, social e ética.

/ Partindo do princípio que a identificação do perfil profissional dos docentes define a especificidade da profissão, cabe às instituições de ensino superior desenvolver estratégias de formação/investigação/organização que permitam uma cultura profissional aberta à formação permanente, em interacção com os cenários socioculturais da escolarização. Garcia (1999) aponta alguns princípios orientadores, designadamente: (i) a valorização de uma formação para o professor de nível superior, que ofereça o arcabouço técnico e metodológico inicial; (ii) uma formação permanente, que proporcione actualização e novas perspectivas; (iii) uma formação flexível, que permita a mobilidade dos professores nos diferentes níveis educacionais; (iv) uma formação integrada na preparação científico-pedagógica e na articulação teoria e na prática; (v) uma formação assente na prática pedagógica; (vi) uma formação que incentive uma participação na sociedade de forma crítica e participativa; (vi) uma formação que estimule a inovação e a investigação; e (vii) uma formação participada

que conduza a uma prática reflexiva de aprendizagem permanente.

Nas discussões mais recentes sobre Formação de Professores, realizadas em torno do chamado processo de Bolonha, que aponta para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1.º ciclo de formação geral e um 2.º ciclo de especialização, impõe-se a necessidade de reequacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores.

Desta forma, no quadro da reorganização dos cursos superiores, o 1º ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração tendencial de três anos, que confere o grau de licenciatura, e um 2.º ciclo de estudos superiores que confere o grau de mestrado. Ponte (2004), coordenador de um grupo de trabalho que preparou o documento *“A formação de professores e o Processo de Bolonha – Parecer”*, refere que é apropriado situar a formação do professor neste 2.º ciclo de estudos, por considerar que só deste modo se pode assegurar uma adequada formação nas diversas áreas de qualificação, assim como, assegurar o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão.

Conscientes dos aportes positivos da formação inicial para a formação profissional do professor, não podemos deixar de concordar com Ferry (1983), que faz a ressalva de que temos que ter uma transparente visão de limites e possibilidades, pois a formação inicial não permite ultrapassar todas as dificuldades. A formação inicial de professores muitas vezes é sugerida como solução que, uma vez colocada em acção, proporcionaria condição de eliminar de uma só vez todos os problemas relativos ao ensino. Perrenoud (1993: 93) completa dizendo que: “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites”.

Uma das componentes dos currículos de formação inicial de professores que, no

senso comum, apresenta grandes fragilidades é formação prática – Prática Pedagógica. É nesta componente específica da formação inicial de professores que incide, seguidamente, o nosso trabalho.

### **3.3. A Prática Pedagógica na formação inicial de professores**

A Prática Pedagógica é, no regime jurídico português da formação inicial de professores, uma das principais componentes, juntamente com a das ciências da educação, da formação pessoal e social e da formação científica específica. (Campos, 2002). A Prática Pedagógica deve ser considerada “uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.” (Decreto-Lei n.º 344/89, artigo 16.º-1).

A componente curricular da Prática Pedagógica é orientada pelas instituições formadoras com a colaboração dos estabelecimentos de ensino em que essa prática é realizada (idem, artigo 15.º-1-c). Concretamente no curso de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, podendo, na fase final, assumir a natureza de um estágio. (idem, artigo 17.º-1 e 2)

O contexto em que a componente prática se desenvolve está muito dependente do tipo de escola onde o aluno-professor irá leccionar, facto que poderá criar logo à partida situações de diferentes oportunidades para a concretização de muitos aspectos relacionados não só com a componente lectiva, mas também com a concretização de trabalho de campo.

As experiências práticas, segundo opina Vaillant (2002), referem-se a “ (...) todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial do professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos

académicos, as experiências iniciais (...) as práticas de ensino e os programas de iniciação” (2002: 285-286). As experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar, acrescenta a autora.

A Prática Pedagógica na formação inicial, integra os objectivos da iniciação profissional, ou seja, aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana (Formosinho, 2001). É em especial na fase final da prática pedagógica – o estágio, que se torna mais visível a transição estatutária do estudante de uma situação de aluno para a de um futuro profissional e que o trabalho de clarificação e regulação da formação oferecida se torna mais útil.

Partindo da concepção de que os professores desempenham as suas funções em situações singulares e o seu trabalho é incerto e ambíguo, a experiência prática pode ter um grande contributo na formação inicial de professores. Para Zeichner (cit. Garcia, 1999) a experiência ganha um valor quase mítico como fonte de conhecimento e competência sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar.

Segundo Garcia (1999), a Prática Pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo e, embora esta prática seja muitas vezes simulações da prática, é, sem dúvida, um momento de socialização, em que os estudantes aprendem a comportar-se como professores. Além disso, durante a Prática Pedagógica os futuros professores aprendem a entender os problemas do ensino como problemas curriculares e têm a oportunidade privilegiada para aprender a ensinar.

Defendendo a qualidade da Prática Pedagógica, Campos (2002) sugere que as actividades sejam criadas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos

formandos como alunos-professores, para que possam vir a adoptar uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional, devendo integrar uma componente de investigação. O mesmo autor considera ainda que as actividades desenvolvidas na prática pedagógica devem ser coerentes com os objectivos do programa, através de acções diferenciadas de duração crescente e responsabilização progressiva, concluindo com o estágio profissional supervisionado. Estas actividades, de imersão na prática, segundo o autor, deverão ser realizadas em grupos ou turmas de diferentes níveis de desenvolvimento em todos os ciclos para os quais o curso habilita, congruentes com as áreas curriculares a que a formação se destina, de forma a proporcionarem experiências diversificadas, nomeadamente com alunos de sexo, idade, nível de desenvolvimento, ambiente social e cultura diferentes, com escolas e outras instituições de realidades diversas e, deverão, ainda, proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação, bem como o envolvimento nas diferentes áreas de responsabilidades que se esperam do professor (incluindo trabalho em equipa, e o trabalho fora da sala de aula) (Campos, 2002).

Garcia (1992) defende uma concepção da formação de professores, em que evidencia o fundamento da prática como elemento de análise e reflexão do professor, e Zeichner (1992) propõe a ampliação da formação de prática de ensino para além das fronteiras da escola, como modo de integração com a comunidade, na qual as escolas e as comunidades se tornam espaços de prática, em vez do habitual enquadramento restrito ao nível das salas de aula e dos professores. Schön (1992) acrescenta, ainda, que essa etapa da formação deve ser reflexiva, pois implica um tipo de aprender fazendo, em que os alunos-professores começam a praticar, na presença de um tutor.

Nos estágios de formação pedagógica de professores procura-se privilegiar a articulação de conhecimentos e competências, onde a tarefa do estudante, futuro

professor, se focaliza no desenvolvimento da aprendizagem entre teoria e prática. Ou melhor, almeja-se que o aluno-professor avalie criticamente as práticas em curso à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que aumente a capacidade de auto-análise.

O estágio é fundamental para articular estratégias educacionais das universidades, ou das escolas superiores de educação, e escolas, como Alegria et al. (2001) afirmam, pois dinamiza o relacionamento de realidades distintas, levando-as a assumirem directrizes teóricas e práticas, que estejam de acordo com a realidade. Outra característica, segundo os mesmos autores, é dar ênfase à consciencialização, por parte da esfera universitária e escolar, da formação de novos professores que sejam competentes, atentos às mudanças e incertezas encontradas nas salas de aula, ao invés de formar profissionais desarticulados com a realidade escolar e social.

Alguns objectivos almejados pela realização do estágio na formação inicial, sugeridos por Caires e Almeida (2000), são que o mesmo deve: *(i)* permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; *(ii)* aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; *(iii)* criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; *(iv)* identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; *(v)* e proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática.

Os professores, na perspectiva de Pereira e Galeão (2003) precisam ser capazes de lidar com situações profissionais onde novos conhecimentos são criados no local. Os dois autores consideram ser essencial, que os professores consigam encontrar estratégias e desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novos conhecimentos enquanto trabalham, conquistando assim o papel simultâneo de estudantes e produtores de conhecimento acerca do ensino.

Ao proporcionar a aproximação ao contexto educativo, Alegria et al. (2001) consideram que o estágio cria condições de autonomia e, pela participação crítica e reflexiva nas diferentes actividades da escola, permite o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da profissão. Os mesmos autores, consideram, ainda, que

“O estágio é também imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional. São assim contempladas a dimensão pessoal e relacional, por um lado, a institucional e organizacional, por outro” (Alegria et al., 2001:4).

O período do estágio tem o mérito de proporcionar aos alunos-professores o contacto com o contexto real da escola e da profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências, sob a tutela e orientação dos professores cooperantes (formadores do terreno). Esta componente prática da formação, por decorrência, ocasiona a valorização da componente teórica, aumentando a qualidade da formação inicial de professores.

Para Ponte (cit. Alegria et al., 2001:3),

“não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”

O estágio tem a pertinência de aproximar o conjunto das relações interpessoais e institucionais do formando, futuro professor, com a forma de se relacionar com o aluno, como ensinar, que atitudes tomar, como se relacionar com os pais, a escola e a comunidade educativa. Estas competências são cimentadas por meio de actividades diferenciadas, que incluem a observação, a análise e a responsabilização pela actividade docente no contexto escolar. Não se traduzindo num simples somatório de saberes, mas

no desenvolvimento de competências, que valorizam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes.

Em contrapartida, o estágio faz aflorar as limitações, deficiências, problemas e méritos da formação inicial, tanto nas questões teóricas, como nas práticas, oferecendo a oportunidade de uma reflexão, que procure sanar ou criar alternativas para o contexto prático dos alunos-professores.

Referindo-se aos problemas que o estágio coloca aos sistemas de formação de professores, Zeichner (cit. Pereira e Galeão, 2003: 8) refere que as suas limitações se situam nas seguintes dimensões:

- “(a) concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada;
- (b) ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda e a prática;
- (c) falta de preparação de supervisão de professores supervisores de tutores;
- (d) baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os supervisores;
- (e) pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias;
- (f) discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.”

Pimenta (1997) relata que os estágios são tratados de forma descontextualizada e desligados da realidade, que os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos acabados, não sendo considerados os problemas sérios com que se vão defrontar os alunos-professores.

A mesma autora, argumenta, ainda, que quando os alunos de estágio reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler nas entrelinhas, talvez o curso não os esteja a preparar, seja do ponto de vista teórico ou prático, para o exercício profissional. Não se trata de responder com mais prática e menos teoria. O curso pode ter lacunas em ambas as componentes, quer na teórica quer na prática, não assumindo a formação de um profissional para actuar na prática social.

Ainda sobre as lacunas/limitações do estágio, num estudo realizado por Jacinto & Sanches (2002b: 121) sobre o mesmo, foram retiradas as seguintes conclusões:

- “1) Articulação fraca entre as entidades institucionalmente responsáveis pela realização do estágio pedagógico, universidade e escola;
- 2) Incentivos institucionais reduzidos aos orientadores pedagógicos da universidade e da escola.
- 3) Inexistência de critérios adequados para selecção dos orientadores pedagógicos de escola;
- 4) Desfasamento da organização curricular da formação inicial de professores em relação à realidade da escola e aos novos papéis que a actividade requer”

Um estágio que se limita à execução de tarefas soltas, ou apenas observações mal registadas e sem um seminário de discussão previamente estabelecido, também não se configura como um estágio consistente. É necessário um planeamento em que se distribuam actividades de observação, planeamento, realização de acções e, principalmente, discussões e reflexões críticas sobre todas as questões envolvidas.

É aqui, no terreno, que entra a figura do cooperante, peça essencial no processo de formação/construção de competências profissionais dos formandos, alunos-professores. A eles nos dedicaremos a seguir.

### **3.4. Os formadores de professores – Cooperantes**

De acordo com a Portaria 336/88 (de 28 de Maio) as actividades de prática pedagógica integram professores da instituição de formação, educadores ou professores das salas ou turmas onde se realiza essa prática pedagógica, devendo estes possuir habilitação profissional e experiência pedagógica adequadas. Estes professores, designados por cooperantes, são responsáveis pelo acompanhamento da prática pedagógica dos alunos estagiários. Às Universidades e Escolas Superiores de Educação compete a escolha das escolas para a prática pedagógica.

Na literatura científica há uma grande diversidade de terminologias dos professores cooperantes, como por exemplo: orientador de estágio, orientador da prática pedagógica, orientador das práticas pedagógicas, supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante,

formador de professor, etc. (Rodrigues, 2001).

Portanto, falar de formador supõe assumir um conceito de alta dispersão semântica. Numa abordagem muito superficial, pode-se entender que formador é sinónimo de docente. Rodrigues (2001) também constata que no conjunto dos profissionais responsáveis pela formação inicial de professores é difícil identificar os formadores de professores como um grupo profissional, quer na formação inicial, quer na formação contínua. A autora vai mais longe ao interrogar sobre que intervenientes na formação inicial de professores se percebem e/ou são percebidos como formadores de professores. A autora continua referindo que os professores que leccionam áreas científicas de uma dada especialidade, normalmente, não consideram o seu papel na formação do professor, identificando-se com as suas ciências de base, e atribuindo esse papel aos docentes da área educacional, aos que leccionam as didácticas. Por sua vez, estes (os professores que leccionam didáctica de uma determinada disciplina) vêem-se como especialistas dessa disciplina, mais do que, como formadores de professores do respectivo domínio científico. (Rodrigues, 2001)

Vaillant (2002: 283) define, genericamente, formadores como sendo todo o sujeito “que se dedica profissionalmente à formação em seus diferentes níveis e modalidades. O formador é um profissional capacitado e acreditado para exercer uma actividade de formação; (...) é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los.”

Estes profissionais têm sido pouco estudados havendo poucos trabalhos de pesquisa que exploraram a temática dos formadores, em especial, os professores cooperantes, o que contrasta com um discurso que tende a afirmá-los como peça essencial em qualquer sistema de formação. (Rodrigues 2001; Lanier e Little, 1986; Imbernon, 1987; Montero e Vez, 1990; Wilson, 1990; Ducharme; 1993; Korthagen e

Russell, 1995; Garcia e Vaillant, 2001; Vaillant, 2002; Perrenoud, 2002)

Apoiada nos trabalhos de McIntyre et al. (1996, cit. Rodrigues, 2001), de Guyton e Wesche (1996, cit. Rodrigues, 2001), Rodrigues (2001) vai mais longe, considerando que os professores cooperantes são frequentemente apontados como a variável a que maior importância se atribui no êxito da formação. Mas, acrescenta que a prática que eles orientam é também considerada como a componente menos prestigiosa na formação de professores (Lanier e Little cit. Rodrigues, 2001), inclusive há Universidades em que “o prestígio dos formadores parece ser directamente proporcional ao seu distanciamento dos estágios” (Perrenoud, 2003: 201).

Os professores (da universidade), segundo Rodrigues (2001), não valorizam muito o seu papel na preparação profissional do aluno-professor, considerando que o verdadeiro formador é o cooperante, que se responsabiliza pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão e avaliação dos estagiários, e que parece ser o único que é simultaneamente percebido e se percebe como formador.

Os formadores de professores ocupam um lugar estratégico no cenário da política educativa contemporânea, já que a profissão docente continua a expandir-se ao mesmo ritmo do desenvolvimento quantitativo da escolarização da sociedade (Vaillant, 2002). Nos Estados Unidos esta temática já está presente em algumas investigações feitas na área da educação, como salienta a revisão de Casanova e Berliner (cit. Vaillant, 2002), realizada entre 1972 e 1995, que demonstra o interesse que desperta o tema dos formadores naquele país.

Também num estudo realizado em 1999, Messina (cit. Vaillant, 2002) reconhece que apesar do significativo interesse pela temática, existe um ponto pouco explorado no campo da pesquisa sobre formação docente, que é o do conhecimento pedagógico dos próprios formadores, carência essa que caminha de mãos dadas com a falta de políticas

de formação de formadores e da própria tendência destes a entender o problema da formação como “algo” externo a si mesmos e atribuído às “condutas de entrada” dos estudantes, candidatos a professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo da formação e à falta de recursos.

Os “formadores do terreno”, aqueles que se responsabilizam pela orientação do aluno-professor no contacto com a realidade educativa, regra geral, no penúltimo ou último ano do curso de formação inicial e, por nós, designados por **cooperantes**, são aqueles profissionais de ensino que participam na formação inicial de docentes como tutores de práticas, assessorando e orientando os futuros docentes ao longo das práticas que integram a sua formação inicial.

#### **3.4.1. Os Cooperantes – Que formação? Que perfil?**

Segundo Vieira (1993: 60), tradicionalmente a função supervisiva em Portugal “é de natureza prescritiva e confere ao cooperante o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”.

A mesma autora, afirma que em Portugal não é proporcionado o conhecimento necessário ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe passividade e desconhecimento sobre o seu próprio papel e sobre o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir.

A formação de formadores é um território pouco explicado e menos explorado ainda, cujos espaços para reflexão praticamente inexistem na bibliografia pedagógica – de salientar a obra de Altet; Paquay e Perrenoud (2003), sobre a problemática da profissionalização dos formadores de professores - e nos diversos cenários educativos, públicos e privados (Vaillant, 2002). Ocorre com este tema o mesmo que com o ensino, a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina –

o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um deficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa (Vaillant, 2002). Pois, bem poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de professores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade (Vaillant, 2002).

Contrapondo à reconhecida centralidade do papel do formador de professores no êxito da formação, no sistema educativo português não são exigidos pré-requisitos para se ser formador de professores. O Decreto-Lei 95/97, sobre a formação especializada, estabelece a aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e de professores como objectivo da especialização em Supervisão Pedagógica, especialização essa assente na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, e no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação (Rodrigues, 2001).

O Ministério da Educação já criou, através do referido Decreto-Lei 95/97, alguma oferta de formação a professores que pretendam especializar-se em Supervisão Pedagógica, podendo, assim, vir a desempenhar a função de professor cooperante. Outro tipo de formação para cooperantes que pretendam uma actualização dos seus conhecimentos em termos de Supervisão e Orientação Pedagógica existe em algumas Faculdades sob a forma de Cursos de Especialização ou Mestrados, mas a sua frequência não é apenas orientada para formadores de professores e é obviamente voluntária e nem sempre possível de conciliar com o trabalho nas escolas.

Contudo, é do domínio público que a qualificação obtida pela frequência destes cursos não é um requisito necessário para desempenhar funções de professor cooperante. De ressaltar, ainda, que a frequência de um curso pode não ser a única

estratégia, ou a estratégia mais adequada à preparação profissional dos professores cooperantes. (Rodrigues, 2001).

Num estudo recente sobre as concepções e práticas de orientação dos orientadores, realizado com quatro orientadores de estágio, Jacinto & Sanches (2002a: 99), concluem que “sobressai a necessidade de uma política clara de formação dos orientadores de estágio, parecendo não ser suficiente uma lógica de confiança nas experiências subjectivas e nos saberes profissionais dos professores que se disponibilizam para exercer o cargo de supervisão dos estágios pedagógicos”

O Referencial de Desempenho Docente (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto) é considerado por Rodrigues (2001), como um instrumento essencial para a concepção do desempenho dos professores cooperantes, dos programas e dos dispositivos para a sua preparação profissional. Este documento sugere, ainda segundo a autora, que a formação inicial precisa de professores cooperantes capazes de identificar situações específicas, ou seja, que possuam uma capacidade de diagnóstico tanto nas necessidades e nas motivações dos alunos-professores, como nas condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento.

Ao professor cooperante compete ajudar a diagnosticar os obstáculos que os alunos-professores encontram para chegar a uma solução contextualizada. É importante que o professor cooperante intervenha com o objectivo de auxiliar no processo de resolução dos problemas ou situações problemáticas mediante uma negociação prévia e envolvendo os alunos-professores num processo de compromisso de reflexão na acção.

Ao professor cooperante compete intervir a partir das necessidades dos alunos-professores, ou das instituições, com o objectivo de ajudar a resolver as situações problemáticas (reflexão-na-acção). A comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de

necessidades e de práticas, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas-chave no professor cooperante. O professor cooperante tem sentido quando diagnostica obstáculos, facilita ajuda, apoia e participa em equipa, reflectindo sobre a sua prática.

Do esquema de critérios sugeridos por Vaillant (2002) para o desempenho competente dos formadores de professores, destacamos os critérios referentes à qualidade da prática docente dos formadores. Nomeadamente, para um desempenho competente dos formadores de professores evidenciam-se: o estímulo do pensamento crítico e da resolução de problemas; a promoção de práticas que reforcem e promovam a diversidade das aprendizagens; a revisão regular dos cursos para incorporar as inovações, incluindo as novas tecnologias; a incitação dos alunos à reflexão; a aplicação de inovações no ensino, adequando os objectivos de aprendizagem às necessidades dos alunos; a aplicação do conhecimento especializado e processos de investigação; a demonstração de compreensão da influência do contexto da escola e da cultura sobre o trabalho docente; e, por fim, a demonstração de conhecimento em relação a temas críticos da educação (Vaillant, 2002).

O professor cooperante tem um papel fundamental na articulação entre o conhecimento académico (especialidade e ciências da educação) e o conhecimento profissional.

Perrenoud (2002) propõe 10 desafios aos professores cooperantes, para que estes contribuam positivamente na formação de professores, colocando-os (aos próprios cooperantes) numa posição muito humana, contrapondo-se à posição de “super-homens” da extensa lista de competência que se lhes atribui. São eles:

- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola;
- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;
- Trabalhar as dimensões não-reflexivas da acção e as rotinas;

- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro;
- Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos;
- Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;
- Ajudar a construir competências e a exercer a mobilização dos saberes;
- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;
- Trabalhar as dinâmicas colectivas e as instituições sem esquecer as pessoas;
- Articular enfoques transversais e didácticos mantendo uma visão sistémica.

Finalizamos com Garcia & Vaillant (2001) que apontam algumas estratégias que, promovidas pelos professores cooperantes em articulação com os professores da instituição de formação durante as práticas, podem contribuir para que os professores em formação possam desenvolver “uma atitude reflexiva, crítica e investigadora” (Garcia & Vaillant, 2001: 53), nomeadamente: o recurso à escrita de diários de aula, debates reflexivos sobre as práticas, escrita de casos reais de problemas ou situações vividas na prática e sua posterior análise, portfólios, indagação de aula, mapas conceptuais, reflexão sobre a acção, entre outras referidas pelos autores.

Também Vieira (1993) sugere o caminho da reflexão conjunta, cooperante e aluno-professor.

### **3.1.5.2. Os Cooperantes – selecção/recrutamento**

Quanto à selecção dos professores cooperantes, as universidades são integralmente responsáveis, convidando informalmente docentes a candidatarem-se ao cargo de cooperante, ou a manter as funções de docentes cooperantes de anos anteriores. A selecção dos professores cooperantes do Ensino Básico (3.º ciclo) e Secundário é feita por nomeação por Despacho do Director Regional de Educação, após obtido o consentimento do professor e da Escola onde vai exercer seu trabalho, conforme Portaria 659/88. (Alegria et al., 2001: 15)

Mesmo assim, no recrutamento de professores cooperantes prevalece uma competência pedagógica, reconhecida em sala de aula – o modelo mais frequente de se chegar a professor cooperante como refere Rodrigues (2001). Acrescentando as políticas de selecção das escolas onde se colocam os alunos-professores para fazer o estágio, as necessidades/ dificuldades das instituições de formação no recrutamento de professores cooperantes e a falta de clareza e exactidão para lhes reconhecer competência, a situação da qualidade da experiência profissional que se proporciona ao aluno-professor na componente prática da formação inicial é, deveras, problemática. (Rodrigues, 2001)

Ainda dentro da problemática da selecção dos docentes que cooperam com as Universidades no estágio, Alegria et al. (2001: 15) argumentam que

“Muitos deles são docentes requisitados a Escolas do Ensino Básico e secundário, com vínculo precário às Universidades e, nalguns casos, sem preparação teórica adequada. A intenção de que as atribuições ligadas aos estágios fossem remetidas a professores doutorados, expressas quer em portarias, quer em regulamentos internos de algumas Universidades (casos das Faculdades de Ciências, das Universidades do Minho, de Évora e Católica), só esporadicamente é respeitada”. (Alegria et al., 2001: 15)

Para amenizar o problema do perfil, selecção e manutenção dos professores cooperantes Alegria et al. (2001) sugerem que há necessidade de estreitar as relações entre a escola e a universidade, estabelecendo parcerias, redefinindo compromissos, elaborando projectos comuns e reduzindo a mobilidade do corpo docente, de forma a revigorar a função formadora dos professores cooperantes e a aproximação no acompanhamento dos alunos-professores.

No *Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha* na área de Formação de Professores, Ponte et al. (2004: 24-25) defendem que:

“Os professores cooperantes das escolas não devem ser designados administrativamente pelas estruturas da administração educacional, mas sim

encontrados no âmbito de parcerias de longa duração a estabelecer entre as instituições de formação de professores e as escolas. Essas parcerias, para além das actividades de formação inicial de professores podem e devem contemplar colaborações no âmbito da formação contínua e do desenvolvimento de projectos educativos, bem como actividades de formação dos orientadores/professores cooperantes. Na verdade, o facto destes cooperantes não terem de satisfazer quaisquer requisitos de formação e de não haver mecanismos para articular o projecto formativo da instituição do ensino superior com o projecto educativo da escola cooperante, constituem entraves de monta à qualidade desta componente de formação que devem ser rapidamente ultrapassados.”

Campos (2002), diz que o ideal seria, a instituição de formação assegurar, no que respeita ao corpo docente de cada curso e aos professores das escolas e instituições que cooperam na formação, a existência de uma efectiva coordenação científica e pedagógica, participação no desenvolvimento e na avaliação do curso e oportunidades de desenvolvimento profissional em diversos domínios.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

**Capítulo 4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

**Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

## Capítulo 4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Foi o questionamento da realidade da nossa formação inicial que nos conduziu a esta investigação. A nossa experiência, concretamente durante o estágio, foi muito marcante na nossa formação profissional. Foi durante o estágio, na interacção com o professor cooperante, que construímos a imagem da profissão e do professor competente. Imagens que serviram de subsídio à nossa prática pedagógica, assim como à forma como perspectivámos e vivemos a profissão, durante os primeiros anos de carreira. Verificámos, mais tarde, que esta influência tão marcante do estágio e, concretamente, do professor cooperante na nossa formação profissional era igualmente sentida por outros colegas de profissão, influenciando a forma como vivemos a profissão. Face à importância do papel que os cooperantes desempenham na construção das concepções sobre a profissão docente e do professor competente nos futuros professores preocupámo-nos em tentar obter algum conhecimento sobre estes profissionais. Deparámo-nos com a insuficiência de referências na literatura da especialidade a estes profissionais e, sabendo que “desconhecer ou descuidar o papel e as competências em uso dos orientadores pedagógicos equivale a pôr em risco as finalidades da formação dos futuros professores” (Jacinto & Sanches, 2002a: 79). Esta incoerência e realidade problemática causou-nos primeiro, perplexidade e, depois, alguma curiosidade. Foi este misto de perplexidade e curiosidade que nos conduziu ao objecto desta investigação, que pretende perceber o que pensam estes profissionais sobre a profissão e as competências de professor do 1.º ciclo do ensino básico.

No primeiro momento, delineámos um quadro teórico, através de uma pesquisa bibliográfica, que possibilitou colocar as primeiras questões, identificar os contornos do estudo e, de algum modo, conduzir a investigação propriamente dita. Pretendemos, pois,

a apropriação de uma certa problemática teórica que permitiria a transformação do objecto social em causa num objecto de estudo. Segundo Canário (2001: 123), “a operação de construção de um objecto de estudo, a partir de um objecto social, constitui o cerne da actividade investigativa”. É a interrogação da realidade, de uma dada perspectiva, que a transforma num objecto de investigação.

“A recusa de uma visão essencialista da realidade conduz à sua interrogação sistemática a partir de uma problemática, ou seja, um corpo articulado de questões, teorias e conceitos que tornam possível abordar o objecto de estudo não como um “ser”, mas sim como uma relação.” (Herman, Bruyne e Schoutheete cit. Canário, 2001: 123).

#### **4.1. Natureza e objectivos do estudo**

Partimos para este estudo com a ideia de que o professor cooperante desempenha, durante a formação inicial, um papel insubstituível, embora pouco reconhecido, proporcionando, aos futuros professores, vivências que poderão afectar as suas percepções do ensino e da profissão. Considerámos que conhecer as representações que estes têm sobre a profissão docente, sobre as competências profissionais do professor do 1.º Ciclo e sobre o modo como essas competências se adquirem/desenvolvem, assim como, sobre o papel do processo formativo, no qual estão envolvidos, para essa aquisição/desenvolvimento, além de nos ajudar a conhecer melhor estes profissionais, também, nos poderia ajudar a compreender os seus contributos na construção/desenvolvimento de competências profissionais nos futuros professores.

Assim, em função da problemática apresentada, os objectivos do nosso estudo foram esquematizados do seguinte modo:

- Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente e das competências profissionais do professor do 1º ciclo;
- Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm sobre o modo como

se adquirem e desenvolvem essas competências e do papel desempenhado pela formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.

## **4.2. Trajecto da investigação**

### **4.2.1. A metodologia qualitativa**

A metodologia de investigação deve harmonizar-se com as preocupações e as orientações do estudo a realizar. Tendo em conta as preocupações que envolveram o nosso estudo valorizámos, na nossa investigação, a metodologia qualitativa porque acreditámos que,

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte directa e o pesquisador como seu principal instrumento (...). Os dados recolhidos são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...), o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (Ludke e André, 1986: 11-12).

Com a investigação qualitativa procura-se essencialmente conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social, que constroem e estruturam de forma interactiva e aceitamos, como Ludke e André (1986), que a realidade se constrói pela forma como a percebemos e como lhe conferimos significado, que os pontos de vista e as percepções da realidade não são uniformes, que a compreensão dos acontecimentos só é possível de forma contextualizada e, que os fenómenos sociais são complexos e dinâmicos.

Sabemos, no entanto, que o ponto débil desta abordagem se prende com a representatividade do estudo, que não permite generalizações. Pelo que, este estudo de natureza descritiva é tratado como tendo valor por si mesmo e interessa pelo seu carácter particular e único. Procuramos, portanto, descrevê-lo e compreendê-lo, na sua circunstancialidade e na sua identidade própria, de forma completa e profunda. Não se

tratando, contudo, de alcançar o conhecimento sobre a totalidade complexa e multidimensional do fenómeno em estudo, pois, como refere Costa (1999: 137),

“na construção dum objecto de análise está sempre implicada uma selecção das dimensões sobre as quais a pesquisa pretende incidir. O que se pretende sublinhar é que a pesquisa de terreno, ocupando-se em cada caso mais de alguns aspectos do que de outros, é particularmente adequada quer a uma descrição fina desses aspectos, quer a uma análise da interligação entre eles”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a fonte directa dos dados é o ambiente natural, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e o investigador é o principal instrumento, pois, no papel de um intérprete, cabe-lhe a construção de uma certa leitura dos acontecimentos.

A investigação é descritiva e conta com uma abordagem exploratória, circunscrita ao grupo dos 18 professores cooperantes, que cooperaram com o estágio do 4º ano do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º ciclo da UTAD, Pólo de Chaves, no ano lectivo 2002/2003.

A análise dos dados obtidos por meio de entrevista semidirectiva, faz-se de forma indutiva visto que estes não servem para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas é a partir deles que se formulam conclusões.

O significado é de importância vital, pois interessa, sobretudo apreender as perspectivas dos cooperantes, as suas experiências subjectivas e aceder às dinâmicas internas das situações.

Com o nosso estudo prevemos uma aprendizagem sobre o objecto e o contexto da investigação, que foi facilitada pelo fácil acesso ao caso, pela boa relação com os informantes e pela proximidade do contexto em estudo.

#### **4.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo**

Para obtermos um conhecimento básico sobre o objecto de estudo procedemos à fundamentação teórica, à localização de dados e informantes. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que nos estudos de natureza descritiva, se faça “alguma investigação preliminar, no sentido de se informar quais as pessoas disponíveis para entrevistar...” (Bogdan e Biklen, 1994: 90). Procurámos, então, localizar fontes de dados e informantes. Com o objectivo de estabelecer um primeiro contacto com potenciais informantes e, também fazer o levantamento de algumas fontes documentais existentes sobre a estruturação da formação inicial da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo, na UTAD (Universidade de Trás – Os -Montes e Alto Douro) – Pólo de Chaves, contactámos a instituição e pedimos a colaboração dos docentes responsáveis pela supervisão do estágio do referido curso. Para Lüdke e André (1986: 38), o levantamento de fontes documentais é “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador”.

Procurámos delimitar com alguma precisão o foco de estudo, limitamos a um grupo de dezoito professores cooperantes, que representam a totalidade dos professores que cooperaram, no ano lectivo de 2002/2003, com o Estágio do 4.º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo (só havia uma turma de 4.º ano deste curso) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves, para que o trabalho de campo fosse mais produtivo e sistematizado, e que proporcionasse condição de tomar decisões mais seguras e frutíferas.

Tendo em conta que é importante os informantes mostrarem interesse pelo estudo, quando visitámos os informantes para solicitar a sua colaboração nesta investigação explicámos os objectivos da investigação e a sua importância no quadro da formação inicial. Todos os professores cooperantes reconheceram a pertinência do

estudo e se disponibilizaram em oferecer os seus testemunhos para podermos analisar.

Esta fase no percurso da pesquisa foi facilitada pelas relações pessoais que nós, enquanto ex-alunas desta instituição, desenvolvemos neste contexto.

### **4.3. Contextualização do estudo**

#### **4.3.1. O curso de professores do ensino básico – 1.º ciclo (UTAD)**

Em 1990, a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro (UTAD) criou na Extensão de Chaves, onde a nossa investigação de desenvolveu, o Curso de Professores do Ensino Básico com a duração de três anos, e que concedia o grau de bacharel. Em 1997, após as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) introduzidas pela Lei n.º 115/97, o curso transformou-se numa licenciatura em ensino, com a duração de oito semestres.

Os objectivos estabelecidos pela UTAD para a formação inicial de professores apresentam as componentes fundamentais da formação inicial que são: a formação pessoal e social; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; formação científica no domínio pedagógico-didáctico; prática pedagógica.

Os objectivos da Licenciatura em Ensino Básico são assegurar uma formação científica, pedagógica, artística e estética, consoante os casos, dos professores de modo a que possam realizar com eficiência a sua função, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso cognitivo, moral, social e motor das crianças do nível etário a que estes docentes se destinam. E também, assegurar a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e atitudes conducentes ao sucesso escolar de todos os alunos, e ao desenvolvimento de cidadãos responsáveis, livres, solidários e participativos. Estes objectivos vão de encontro ao estabelecido na Lei 46/86,

A avaliação dos alunos-professores, por sua vez, tem um carácter contínuo e tem

como objectivo estimular o aperfeiçoamento dos mesmos e melhorar o seu desempenho e competências. Tem, também, um carácter reflexivo, proporcionando o levantamento de novas necessidades de formação (Comissão de Avaliação Interna da UTAD-Extensão de Chaves, 2004).

O processo avaliativo da UTAD tem como base a Deliberação 1488/2000, que estabelece que os critérios de avaliação usados no curso abrangem um conjunto de características associadas à provável adequação dos formandos ao exercício profissional, sendo-lhes proporcionadas experiências de auto e heteroavaliação, onde os procedimentos de avaliação são adequados: “a) à natureza das disciplinas e aos diferentes momentos do curso; b) à natureza das características avaliadas e à finalidade da avaliação, seja ela formativa ou sumativa; c) à especificidade das suas diferentes componentes.” (1488/2000, item 4.3.)

O curso confere o grau de Licenciatura em Ensino Básico e tem como principais saídas profissionais: *(i)* a leccionação nos 4 primeiros anos do Ensino Básico (1.º Ciclo), a alunos com um ingresso no sistema educativo geral; *(ii)* leccionação nos primeiros 4 anos do Ensino Básico a alunos com dificuldades educativas, sujeitos a ensino especial; *(iii)* na educação de adultos e na educação recorrente.

Apresentamos, de seguida, a organização do curso de professores do ensino básico – 1.º ciclo, assim como o projecto de prática pedagógica implementado na UTAD.

A estrutura curricular utilizada pela UTAD tem em linha de conta o previsto na Deliberação 1488/2000, e está, também, em conformidade com a Lei 46/86 e o Perfil Geral e Específico dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo, da UTAD, apresenta a seguinte estrutura curricular organizada por Unidades de Crédito.

## Quadro 2 – Organização curricular do curso “Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo” da UTAD

### Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo

1.º Ano – 1.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
História da Educação	2	4	CE	Educação e Psicologia
Psicologia do Desenvolvimento	2	4	CE	Educação e Psicologia
Antropologia da Educação	2	4	CE	Educação e Psicologia
Métodos e Teoria da Investigação	2	5	CE	Educação e Psicologia
Elementos de Física	2	4	FD	Física
Expressão Musical	2	5	FD	Educação e Psicologia
Matemática	2	4	FD	Matemática
Gramática da Língua Portuguesa	2	4	FD	Letras
1.º Ano – 2.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Filosofia da Educação	2	4	CE	Educação e Psicologia
Psicologia da Educação	2	4	CE	Educação e Psicologia
Literatura Infanto-Juvenil	5	5	FD	Letras
Ciências da Vida	2	4	FD	**
Ciências da Terra	2	4	FD	Geologia
Matemática I	2	5	FD	Matemática
Expressão Motora	3	4	FD	Desporto
2.º Ano – 1.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Teorias da Aprendizagem	2	4	CE	Educação e Psicologia
Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular	3	4	CE	Educação e Psicologia
Fonética e Morfologia do Português	3	4	FD	Letras
Matemática II	3	5	FD	Matemática
Elementos de Química	2	4	FD	Educação e Psicologia
Expressão Plástica	3	5	FD	Artes
Informática no Ensino	1	4	FD	Engenharias
2.º Ano – 2.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Tecnologias Educativas	3	5	CE	Educação e Psicologia
Aquisição da Leitura e da Escrita	3	5	CE	Educação e Psicologia
Sintaxe e Semântica do Português	3	4	FD	Letras
História de Portugal	3	4	FD	Letras
Sociologia da Educação	2	4	CE	Educação e Psicologia
Expressão Dramática	3	4	FD	Artes
Geografia de Portugal	3	4	FD	Economia, Sociologia e Gestão
3.º Ano – 1.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Observação e Planificação	3	6	CE	Educação e Psicologia
Comunicação Educativa	3	4	CE	Educação e Psicologia
Metodologia das Ciências Naturais	2	5	FD	Educação e Psicologia
Metodologia das Ciências Sociais	2	5	FD	Economia, Sociologia e Gestão
Educação Especial	3	4	CE	Educação e Psicologia
Formação Pessoal e Social	2	3	CE	Educação e Psicologia
Organização Educativa	2	4	CE	Educação e Psicologia
3.º Ano – 2.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Educação Intercultural	1	3	CE	Educação e Psicologia
Educação para a Saúde	2	3	FD	Educação e Psicologia
Metodologia da Matemática	3	5	FD	Matemática
Metodologia do Português	3	5	FD	Letras
Metodologia das Expressões	3	5	FD	Artes/Desporto
Cooperação na Prática Pedagógica	2	8	CE	Educação e Psicologia
4.º Ano – 1.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Estágio (anual)	7.5	40	CE	Educação e Psicologia
Seminário do Estágio	2	4	CE	Educação e Psicologia
Temas de Cultura Contemporânea	3	4	FD	Educação e Psicologia
Opção	3	4	FD	Educação e Psicologia /Letras
4.º Ano – 2.º semestre	UC	ECTS	Área	Departamento
Seminário do Estágio	2	4	CE	Educação e Psicologia
Educação Ambiental e do Consumidor	2	4	CE	**

\*\* - Estas Disciplinas são lecionadas em Vila Real pelo Departamento de Eng. Biológica e Ambiental (DEBA) e em Chaves pelo Departamento de Ciências da Educação.

CE = Ciências da Educação  
FD = Formação Disciplinar

Como se pode verificar, a Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo da UTAD está organizada em oito semestres, sem quaisquer precedências formais, em regime de unidades de crédito, com a Prática Pedagógica situada nos 3º e 4º anos.

É visível a predominância da componente teórica comparada com o período reservado para a intervenção educativa.

O estágio pedagógico desenvolve-se de forma integrada.

Do plano de estudos do curso constam três disciplinas curriculares responsáveis pela iniciação dos futuros professores na prática profissional – Observação e Planificação; Cooperação na Prática Pedagógica; Estágio. Assim, a Prática Pedagógica, organiza-se em duas disciplinas semestrais, integradas no 3.º ano do curso, e uma disciplina anual, integrada no 4.º ano do curso.

Os principais objectivos do estágio pedagógico (4.º ano) na UTAD são:

- “Desenvolver atitudes, competências e valores necessários ao exercício da profissão docente;
- Observar, analisar e reflectir sobre o processo educativo vivido na escola/sala de aula, no sentido de fomentar e adequar as práticas pedagógicas;
- Recolher e analisar informações respeitantes ao meio, à escola, aos alunos e a todo o acto educativo;
- Conhecer e colaborar nos projectos educativos das escolas;
- Participação activa em todas as actividades das escolas;
- Assumir, progressivamente, momentos de responsabilidade educativa dentro e fora da sala de aula;
- Reflectir crítica e valorativamente, com os professores cooperantes sobre as actividades desenvolvidas na semana em curso;
- Elaborar um relatório semanal sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, reflexões realizadas, planificações, materiais didácticos.” (Comissão de Avaliação Interna da UTAD- Extensão de Chaves, 2004: 41)

As práticas de ensino, ou estágio, são realizados em instituições educativas em cooperação com a UTAD, onde os (as) professores(as) cooperantes têm um papel fundamental na preparação dos alunos/futuros professores, proporcionando-lhes vivências que poderão afectar as suas percepções de ensino. A avaliação do desempenho dos formandos nessas actividades de iniciação à prática profissional que envolvem experiências de ensino é feita cooperativamente pelo pessoal docente da

instituição de formação e pelos cooperantes das escolas.

Vejamos quais os critérios que a UTAD utiliza para seleccionar os(as) professores(as) cooperantes.

#### **4.3.2. Critérios de selecção dos professores cooperantes**

Segundo dados fornecidos pelos docentes responsáveis pela supervisão do estágio do curso de ensino básico - 1.º ciclo, a UTAD tem como critérios de selecção dos professores cooperantes:

- a) Ter um único ano de escolaridade;
- b) Ter horário duplo da manhã;
- c) Ter colaborado com a UTAD – Pólo de Chaves, nas práticas pedagógicas, em 2001/2002;
- d) Ter colaborado com a UTAD – Pólo de Chaves, nas práticas pedagógicas, em anos anteriores;
- e) No caso de ter dois anos de escolaridade, ter 1.º e 2.º anos ou 3.º e 4.º anos;
- f) Ser professor(a) do quadro de escola (na escola onde lecciona);
- g) Habilitações académicas (CESE, Complemento de Formação, ..., pela UTAD);
- h) Tempo de serviço na escola em que lecciona;
- i) Tempo de serviço docente;
- j) Ter horário normal;
- k) Ter horário duplo da tarde.

Estes critérios demonstram algumas exigências profissionais, nomeadamente, a disponibilidade, as competências adquiridas na experiência de cooperação com a formação inicial, as competências adquiridas na formação inicial e na prática pedagógica. Observa-se que, após resolver algumas questões mais formais (ter um ano de escolaridade e horário da manhã), a UTAD tem a preocupação de envolver professores cooperantes que tenham experiência na cooperação com a prática pedagógica da formação inicial.

Nesta “lista” de critérios de selecção de professores cooperantes é visível a problemática da diversidade de perfis que estes formadores de professores podem apresentar. Também está patente a inexistência da obrigatoriedade de formação específica para desempenhar as funções inerentes (não há qualquer critério que faça referência a formação específica na área de formação de professores), portanto, para ser professor cooperante, basicamente, basta ser professor, de preferência com alguma experiência profissional e, se possível, na cooperação com a formação inicial.

Vejamos, a seguir, a caracterização do grupo de professores cooperantes que colaboraram nesta investigação.

#### **4.4. Caracterização do grupo de colaboradores**

Após termos delimitado o campo de acção e o grupo de colaboradores – como já referimos, consideramos o grupo dos dezoito professores, que cooperaram com o Estágio do 4.º ano, no ano lectivo de 2002/2003, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves, da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo –, procedemos neste ponto à respectiva caracterização.

Não podemos deixar de referir que, no momento prévio à realização da entrevista, os sujeitos preencheram uma ficha de caracterização (vd. Anexo I) para posterior codificação, garantindo, desta forma, a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos(as) intervenientes.

De acordo com a ordem da realização das entrevistas foi atribuído o código pessoal, consistindo tal codificação na associação de *uma letra e um número* (de E1 a E18), que utilizaremos ao longo da análise e interpretação dos dados.

Os cooperantes entrevistados leccionam em escolas do 1.º ciclo da cidade de Chaves e recebem nas suas salas de aula 52 formandos em estágio.

No Quadro 3 apresentam-se alguns elementos caracterizadores dos professores cooperantes entrevistados.

**Quadro 3 – Caracterização dos professores cooperantes**

Sujeitos	Sexo	Idade (anos)	Tempo de serviço Docente (anos)	Situação profissional	Habilitação académica	Formação inicial
E1	F	52	31	QE	L	AMP
E2	F	60	42	QE	L	AMP
E3	F	52	28	QE	L	AMP
E4	F	48	29	QE	L	AMP
E5	F	56	29	QE	B	AMP
E6	F	50	24	QZP	L	AMP
E7	F	51	33	QE	L	AMP
E8	F	51	31	QE	B	AMP
E9	F	52	31	QE	L	AMP
E10	F	43	22	QZP	B	AMP
E11	F	53	31	QE	L	AMP
E12	F	42	18	QZP	B	AMP
E13	F	52	31	QE	B	AMP
E14	F	51	28	QZP	L	AMP
E15	F	49	30	QE	L	AMP
E16	F	52	34	QZP	L	AMP
E17	M	52	30	QE	L	AMP
E18	M	45	22	QZP	L	AMP

**Legenda:**

F: feminino; M: masculino

QE: Quadro de Escola; QZP: Quadro de Zona Pedagógica.

L: Licenciatura (ou grau equivalente); B: Bacharelato

AMP: Antigo Magistério Primário

Pela análise do Quadro 3, observa-se que os professores cooperantes que participaram nesta investigação pertencem maioritariamente ao sexo feminino, que representa cerca de 90% da população total. As idades dos participantes variam entre os 42 e os 60 anos, representando os que têm mais de 51 anos o dobro dos restantes. Quanto ao tempo de serviço docente dos cooperantes verifica-se que dezassete dos dezoito cooperantes (cerca de 95%) têm mais de 21 anos de serviço docente e dez dos dezoito entrevistados (cerca de 56%) têm 30, ou mais anos de serviço docente, pelo que já estão numa fase em que a carreira, à partida, está consolidada – fase de «serenidade», distanciamento afectivo em relação aos alunos, segundo Huberman (2000) –, à excepção de E12 que têm 18 anos de serviço docente. Relativamente à situação profissional podemos verificar, que dois terços dos professores cooperantes pertencem

ao Quadro de Escola (QE), pelo que vivem uma situação profissional de estabilidade, pertencendo os restantes ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Nenhum dos cooperantes entrevistados se encontra na situação de Contratado. A maioria dos entrevistados (mais de 70%) possui o grau de Licenciatura (L) como habilitação académica, sendo que, apenas cinco detêm o grau de Bacharelato (B). Por fim, no quadro 3 podemos verificar que os dezoito cooperantes entrevistados frequentaram a formação inicial de professores no Antigo Magistério Primário (AMP).

Observemos, agora, no Quadro 4, elementos sobre a experiência e a formação que os professores cooperantes têm como formadores de professores.

**Quadro 4 – Experiência/Formação dos professores cooperantes como formadores de professores**

Sujeitos	Experiência como Formadores de professores	Formação específica de formadores de professores
E1	28	Sim
E2	26	Não
E3	1	Não
E4	15	Não
E5	16	Sim
E6	1	Não
E7	10	Não
E8	7	Não
E9	10	Não
E10	1	Não
E11	25	Não
E12	1	Não
E13	5	Não
E14	14	Não
E15	2	Não
E16	15	Não
E17	13	Não
E18	1	Não

Relativamente à experiência na formação inicial de professores 6 cooperantes referem 10 anos, ou mais, de experiência de cooperação na formação inicial, enquanto o dobro apresenta experiência inferior a 10 anos. De salientar a experiência de 25, 26 e 28 anos, respectivamente, dos entrevistados E11, E2 e E1.

Embora tenham considerável tempo de serviço, os cooperantes entrevistados,

apresentam, em maioria, pouca experiência como formadores de professores na formação inicial.

No Quadro 4, ainda podemos observar que apenas dois professores cooperantes (E1 e E5) declaram ter recebido formação específica para ser formador de professores. Sendo que:

E1 teve “formação inerente ao cargo de Coordenadora de Metodologia”, função que desempenhava na Antiga Escola do Magistério Primário de Chaves e, ainda, “frequência de um curso para Delegados Pedagógicos”;

E5 teve “toda a formação organizada pelo Ministério da Educação referente aos Coordenadores de Metodologia, entre 1974 e 1987”.

Portanto, a maioria dos professores cooperantes, dezasseis dos dezoito entrevistados (cerca de 90%), considera não ter formação específica para ser formador de professores, que acrescentada à reduzida experiência profissional na formação inicial de professores, forma um retrato preocupante da situação dos professores cooperantes.

## **4.5. Procedimento de recolha e análise de dados**

### **4.5.1. A entrevista**

Tendo em atenção que, no essencial, o nosso interesse se centrava “no modo pelo qual diferentes pessoas conhecem, interpretam e estruturam as suas vidas” e que “o objectivo último é estudar as situações do ponto de vista dos participantes” (Burgess, 1997: 3), as entrevistas afiguraram-se como a estratégia mais adequada para captar as experiências dos sujeitos, a forma como estes as interpretam e, no fundo, compreender o modo como vão construindo o mundo social em que vivem.

A entrevista é essencialmente útil na análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que são confrontados, assim como ao sistema

de normas e de valores, ao conhecimento social e às representações que os narradores têm do objecto em estudo (Blanchet, 1987). Segundo Ludke e André (1986: 34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas “é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante”.

As entrevistas permitem verificar, portanto, os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações e o funcionamento de uma organização, além de possibilitarem a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos. Um dos méritos da entrevista é o grau de profundidade dos elementos que permite recolher, consentindo, portanto um estudo intensivo, em amplitude, de um fenómeno social.

A entrevista é tida como uma conversa tendo em vista um objectivo (Ghiglione e Matalon, 1997). Ela é “utilizada para recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).<sup>4</sup>

Nas entrevistas são aplicados os processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, de um modo geral, a informação recolhida é tanto mais profunda e rica quanto maior for a liberdade dada ao entrevistado. A recolha de testemunhos é facilitada pelo carácter flexível da entrevista, pelo quadro de referências dos entrevistados, pois a sua linguagem e categorias mentais podem ser respeitadas.

Esta técnica de investigação pode ter um carácter muito formal ou, pelo contrário, ser completamente informal. Mas, quanto mais estruturada for, mais fácil será a agregação e a quantificação dos resultados. Bogdan e Biklen (1994: 137) salientam que não existem propriamente regras que se apliquem indiferentemente a todas as

entrevistas, a não ser a necessidade de ouvir cuidadosamente. É importante, segundo estes autores, que o entrevistador tenha em conta que os respondentes podem ter opiniões que entrem em conflito com as suas, pelo que é fundamental que este tenha presente que “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”.

A entrevista *semi-directiva*, ou *semi-dirigida* é a mais utilizada em investigação social. Este tipo de entrevista não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Devido à existência de um quadro de referência capaz de estruturar as próprias respostas, a amplitude do grau de ambiguidade é menor do que a da entrevista *não directiva*, permitindo então um controlo do processo de narração, ao mesmo tempo, que assenta em alguma liberdade de expressão. Situamos a nossa entrevista neste plano intermédio – entrevista *semi-directiva* – porque a nossa pretensão era recolher dados que nos permitissem, intuitivamente, aferir sobre a forma como os sujeitos em estudo interpretam determinada realidade.

A opção pela modalidade *semidirectiva* pareceu-nos a mais adequada para esta intervenção por permitir aprofundar um determinado domínio, e por possibilitar, ao entrevistador, obter reacções dos sujeitos em que a ordem e a forma de abordagem dos temas fica ao seu critério (Ghiglione e Matalon, 1997). Opção essa que vai ao encontro do que Ludke e André (1986) defendem como o instrumento mais adequado, pela sua flexibilidade, para os trabalhos de pesquisa em educação.

A entrevista *semi-directiva*, previamente orientada por um guião, foi operacionalizada durante o mês de Maio de 2003.

Para a condução das entrevistas tivemos que escolher as dimensões de análise a privilegiar, determinar os focos de interesse a aprofundar, superar os problemas encontrados, avaliar a pertinência da informação, definir o sentido das acções e a forma

que estas deviam assumir, adoptar modos de registo e organização dos dados, enfim, tomar as decisões e fazer as escolhas, que se impõem no momento do trabalho de campo. Como referem Ludke e André, (1986: 45), “essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até à fase final do relatório”.

Tecnicamente, as dezoito entrevistas foram gravadas, em audiocassete, com a autorização prévia dos entrevistados, respeitando a confidencialidade e o anonimato dos dados, e transcritas durante os meses de Junho a Setembro de 2003, resultando em cerca de 225 páginas de texto.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos esclarecedores do guião de entrevista.

#### **4.5.1.1. O guião de entrevista**

Construímos um guião de entrevista de questões organizadas de forma sequencial no sentido de obtermos os dados que nos permitissem responder aos objectivos traçados à partida.

Foram, então, definidos o tema e respectivos objectivos que, seguidamente, se enunciam.

**Tema:** “Concepções dos cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo”.

#### **Objectivos Gerais:**

- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente;
- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores cooperantes têm das competências profissionais do professor do 1.º ciclo;
- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores

cooperantes têm do modo como se adquirem e desenvolvem essas competências e do papel desempenhado pela formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.

Para alcançar estes objectivos foram definidos cinco blocos temáticos, a saber:

Bloco A – Legitimação da entrevista - pretendemos legitimar a entrevista, informar sobre o objectivo da entrevista e valorizar o contributo do entrevistado;

Bloco B – Concepções sobre a profissão docente - ambicionámos recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados quanto ao que é a profissão docente;

Bloco C – Concepções sobre as competências profissionais do professor do 1.º ciclo - pretendemos recolher dados que nos permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre as competências profissionais do professor do 1.º ciclo;

Bloco D – Concepções sobre a aquisição/desenvolvimento das competências profissionais - visámos recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre a aquisição/desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º ciclo;

Bloco E – Concepções sobre a formação inicial na aquisição/desenvolvimento das competências profissionais - procurámos recolher dados que permitam caracterizar as representações que os entrevistados têm sobre o lugar da Prática Pedagógica (como componente do currículo da formação inicial) na aquisição/desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1.º ciclo e, também, recolher dados que permitam caracterizar as representações que os entrevistados têm sobre o restante currículo da formação inicial na aquisição/desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1.º ciclo.

Quanto à modalidade das questões colocadas, tratou-se de questões abertas que

permitissem a livre expressão dos entrevistados. Para evitar dispersões ou repetições de discurso, optámos por intervir com algumas perguntas tipo tópicos (que constam do guião) para reconduzir o entrevistado para os temas em consideração, facto que nos permitiu apontar para o carácter da semi-directividade das entrevistas.

A estrutura do guião, tal como foi operacionalizado, apresenta-se em anexo (*vd.* Anexo II).

Dos dezoito protocolos das entrevistas que resultaram desta operacionalização apresentamos um, como exemplo, em anexo (*vd.* Anexo III).

#### **4.5.2. Análise dos dados**

Perante o manancial de informação recolhida e registada na fase anterior, passámos à análise e interpretação desses dados. Segundo Patton (*cit.* Ludke e André, 1986: 42), “a análise dos dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correcta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

A análise das informações recolhidas por entrevista é complexa, pois é “centrada na *pessoa* do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um problema global teoricamente definido” (Almeida e Pinto, 1995: 109). Uma vez que os dados compilados se apresentavam sob a forma de texto (os registos áudio foram transcritos), para a sua análise utilizámos os procedimentos comuns de análise do conteúdo.

##### **4.5.1.1. A análise de conteúdo**

Depois de ter registado os relatos pessoais em 18 protocolos, os mesmos foram

submetidos, um a um, a uma leitura global, que nos permitiu um primeiro contacto com os pontos fulcrais abordados por cada um(a) dos(as) colaboradores(as). Seguiu-se a análise qualitativa. Coube-nos, neste momento, agrupar os vários temas, proceder à construção de um conjunto de categorias descritivas, fazendo a classificação dos dados, pois nesta investigação a categorização dos dados foi feita de forma indutiva, tendo as categorias emergido dos discursos dos participantes. Tratou-se de comparar, relacionar, integrar as diferentes categorias de forma a construir uma leitura interpretativa e explicativa do objecto de estudo.

Esta técnica permite-nos inferir acerca dos interesses, valores, opiniões e expectativas dos entrevistados.

A análise de conteúdo dos dados de opinião foi feita, como já referimos, segundo um procedimento geral aberto, indutivo. Realizámos uma análise temática do conteúdo das entrevistas e considerámos as unidades de registo (UR) como as unidades semânticas resultantes de uma operação sobre o sentido, de modo a isolar o respectivo tema.

Na opinião de Daval (cit. Esteves, 2002: 220),

“a análise de conteúdo designada como temática, ou seja, a que toma em consideração não uma unidade de superfície ou de duração, nem uma palavra ou, mais frequentemente, um signo, mas o tema como unidade de conteúdo, revelar-se-á a mais fecunda, a mais difícil de ser bem conduzida, mas a mais apta a reproduzir as intenções do autor do texto”.

Ⓐ Tendo presentes os objectivos da nossa investigação, a análise temática realizada permitiu-nos agrupar as ideias contidas nos protocolos das entrevistas em três grandes temáticas: “Concepções sobre a profissão do professor do 1.º ciclo”, “Competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo” e “Modo como adquiriu competências, ou como devia adquiri-las”. Apesar de não fazer parte dos objectivos iniciais do nosso estudo, emergiu, ainda, uma quarta temática “Obstáculos ao

*desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial”.*

O recorte dos temas revestiu-se de enormes dificuldades, pois, por vezes, integravam um parágrafo inteiro, outras vezes, eram apenas uma parte do parágrafo, ou do período.

A categorização definitiva foi o resultado de um processo demorado. Tentámos respeitar os critérios de objectividade, exaustividade e sistematicidade. A categorização dos dados serviu-nos para resumir toda a informação obtida em quatro matrizes de análise, por tema, apresentadas em anexo (vide Anexos IV, V, VI e VII).

Tendo presente que a fidelidade da categorização é o principal problema metodológico da análise de conteúdo, especialmente sendo aberta, após tratarmos todo o material recolhido (leitura, recorte e redução das unidades de registo, criação das categorias e subcategorias para codificação dos discursos e dedução dos indicadores a partir das unidades de registo), submetemos a categorização e codificação obtida à apreciação crítica de colegas com alguma experiência na utilização desta técnica e, final do processo de categorização recorreremos a um juiz especialista, na pessoa da nossa Orientadora, que procurou também aferir sobre os critérios usados na categorização, com a finalidade de testar a fidelidade da categorização que criámos. Foi proposto o reajustamento de algumas categorias, subcategorias e indicadores visando uma mais adequada interpretação e operacionalização dos dados recolhidos.

Ao longo de todo-este-processo-procurámos-assegurar-nos-da-exactidão-dos-dados-e-da-sua-correspondência-exacta-ao-ponto-de-vista-dos-participantes.

## Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos através das entrevistas contribuíram para esclarecer como é que os professores cooperantes perspectivam a profissão de professor de 1.º ciclo, bem como sobre o modo como adquiriram/ desenvolveram, ou deviam adquirir/ desenvolver, essas competências e o papel da formação inicial nesse processo.

Apesar de não fazer parte dos objectivos iniciais do nosso estudo, através da análise das entrevistas emergiu uma visão crítica da formação inicial, em que os cooperantes apontam algumas lacunas na aquisição/desenvolvimento de competências pelos alunos-professores.

O Quadro 5 que se segue apresenta os temas emergentes das entrevistas, convergentes com os blocos e temas assinalados no guião das entrevistas, à excepção do último tema que, como acabamos de referir, não fazia parte dos nossos objectivos iniciais.

#### Quadro 5 – Temas emergentes das entrevistas

<b>Tema 1</b> - Concepções sobre a profissão do professor do 1.º ciclo
<b>Tema 2</b> - Competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo
<b>Tema 3</b> – Modo como se adquirem competências, ou como se deviam adquirir
<b>Tema 4</b> - Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial.

De seguida iremos apresentar de forma mais detalhada cada um dos temas.

#### 5.1.1. Concepções dos professores cooperantes sobre a profissão de professor do 1º ciclo

Foi nossa intenção conhecer as representações que os professores cooperantes

têm da profissão do professor do 1.º ciclo. Como percebem a profissão, que características melhor a definem. Os entrevistados referem questões ligadas ao exercício da actividade docente, ao compromisso dos professores com a sociedade, com a entidade que os tutela, com os seus alunos, com os colegas e consigo próprios.

Foram encontradas três ideias fundamentais de como os cooperantes caracterizam a profissão de professor do 1.º ciclo:

- Profissão exigente com reconhecimento social frágil;
- Profissão com papéis múltiplos e complexos;
- Profissão com exigências fortes, mas ambíguas.

Nas ideias apresentadas podemos encontrar uma visão clara da exigência, complexidade e ambiguidade de que se reveste a profissão docente. Ideias estas também apontadas por Estrela (1997, 2001), Esteve (1992), Moreno (1998), Nóvoa (1991), Teodoro (1994), Garcia (1996), Perrenoud et al.(2001), entre outros autores referidos no capítulo em que procedemos ao enquadramento do presente trabalho.

O Quadro 6 apresenta os dados relativos às concepções sobre a profissão e a frequência das unidades de registo (UR) e de enumeração (UE) respectivas.

**Quadro 6 – Sinopse do tema “Concepções dos professores cooperantes sobre a profissão de professor do 1º ciclo”**

Categorias	Sub Categorias	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Profissão com exigências fortes, mas ambíguas	Ambiguidade na autonomia requerida	98	7,9	16	88,8
	Requer formação longa e contínua	84	6,8	17	94,4
	Requer qualidades pessoais complexas	206	16,7	18	100
	Requer elevado grau de profissionalismo	136	11,0	18	100
	<b>Sub total</b>	524	42,4	18	100
Profissão com papéis múltiplos e complexos	Papel social indispensável	141	11,5	18	100
	Papel pedagógico complexo e ambíguo	358	29,0	18	100
	<b>Sub total</b>	499	40,5	18	100
Profissão exigente com reconhecimento social frágil	Condições de trabalho adversas	109	8,8	18	100
	Reconhecimento social ambíguo	102	8,3	18	100
	<b>Sub total</b>	211	17,1	18	100
<b>Total</b>		1234	100	18	100

A análise dos dados provenientes das entrevistas permite-nos afirmar que estas concepções da profissão são comuns à totalidade dos indivíduos entrevistados. A maioria das unidades de registo (82,9%) são respeitantes às questões mais “internas” da profissão, referentes à natureza e ambiguidade das exigências necessárias/inerentes ao seu exercício e à natureza, complexidade e ambiguidade dos papéis desempenhados pelos professores – as *categorias Profissão com exigências fortes, mas ambíguas e Profissão com papéis múltiplos e complexos*. A dimensão mais “externa” da profissão, ligada ao reconhecimento social frágil e às condições de trabalho adversas, expressas na categoria *Profissão exigente com reconhecimento social frágil*, foi, também, apontada por todos os entrevistados, mas não mereceu, no discurso dos mesmos, tanto destaque.

Vejamos detalhadamente, categoria a categoria, as ideias fundamentais de como os cooperantes caracterizam a profissão de professor do 1.º ciclo.

#### **5.1.1.1. Profissão com exigências fortes, mas ambíguas**

Indo ao encontro do quadro teórico anteriormente traçado que salienta, pela voz de diversos autores, como Nóvoa (1995), Carrolo (1997), Esteve (1992), Machado (1995), Perrenoud et al. (2001a) e Estrela (2001), entre outros, o acréscimo das fortes e, por vezes, contraditórias, exigências que a sociedade tem requerido da escola e dos professores, os entrevistados, apreciando a profissão docente, consideram que o seu desempenho reivindica *exigências fortes* e, ao mesmo tempo, *ambíguas*. Apontando questões ligadas à autonomia, à formação, às qualidades pessoais dos docentes e ao profissionalismo requeridos. As concepções dos cooperantes sobre as exigências, que consideram fortes e ambíguas, que o desempenho da profissão encerra, assim como, as respectivas frequências, podem ser observadas no Quadro 6.1., que se segue, distribuídas pelas seguintes categorias:

- Ambiguidade na autonomia requerida;

- Requer formação longa e contínua;
- Requer qualidades pessoais complexas;
- Requer elevado grau de profissionalismo.

**Quadro 6.1. – Profissão com exigências fortes, mas ambíguas**

Categorias	Sub categorias	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Requer qualidades pessoais complexas	Exige características pessoais de elevado nível	82	15,7	16	88,8
	Exige empenho pessoal e entrega à profissão	124	23,6	18	100
		206	39,3	18	100
Requer elevado grau de profissionalismo	Exige competências e atitudes ligadas ao agir profissional	43	8,2	15	83,3
	Exige motivação/vocação profissional	35	6,7	14	77,7
	Requer a Construção de uma identidade profissional	19	3,6	7	38,8
	Requer grande responsabilidade ética e profissional	39	7,4	17	94,4
	<b>Sub total</b>	136	26,0	18	100
Ambiguidade na autonomia requerida	Requer autonomia e responsabilidade individual	38	7,2	10	55,5
	Requer dependência e obediência	60	11,5	15	83,3
	<b>Sub total</b>	98	18,7	16	88,8
Requer formação longa e contínua	Requer formação inicial específica e abrangente	17	3,2	6	33,3
	Requer formação ao longo da vida	67	12,8	17	94,4
	<b>Sub total</b>	84	16,0	17	94,4
<b>Total</b>		524	100	18	100

Antes da análise do Quadro 6.1., cumpre-nos referir o elevado número de unidades de registo desta categoria, um total de 524 UR (representam 42,5% do total de UR deste tema) sendo a concepção da *profissão com exigências fortes, mas ambíguas* a mais manifestada pela totalidade dos entrevistados.

Do quadro, sobressai ainda a relevância atribuída às exigências inerentes à dimensão pessoal (*requer qualidades pessoais complexas*) que obteve a participação de todos os entrevistados, seguida pela dimensão profissional (*requer elevado grau de profissionalismo*) também referida pelos dezoito entrevistados. Ambas representam cerca de dois terços do total das unidades de registo.

A sublimação das categorias que aludem às qualidades pessoais e ao profissionalismo requerido, talvez se deva ao facto de estarem mais ao alcance do professor, mais ligadas à vontade e à acção do professor. Enquanto os domínios da

ambiguidade da autonomia e da formação requeridas são mais alheias ao professor, dependem também, de outras pessoas e instituições, desligadas, em certos domínios, da sua influência pessoal.

Devido à complexidade e extensão destas categorias, optámos, tal como fizemos anteriormente, apresentar cada uma delas de forma isolada, seguindo a ordem da dimensão que os entrevistados lhe dão.

- **Requer qualidades pessoais complexas**

Sobre as exigências da profissão docente, identificadas como fortes e ambíguas, os entrevistados apontam que a profissão requer qualidades pessoais complexas. Nomeadamente, exige características pessoais de elevado nível e exige empenho pessoal e entrega à profissão, como podemos constatar no Quadro 6.1.1., que se segue.

**Quadro 6.1.1. – Requer qualidades pessoais complexas**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Exige empenho pessoal e entrega à profissão	Empenho na profissão	21	10,2	12	66,6
	Disponibilidade pessoal	11	5,3	7	38,8
	Dedicação total à profissão e aos alunos	40	19,4	14	77,7
	Reflexividade	9	4,4	5	27,7
	Inovação e abertura às mudanças	17	8,3	10	55,5
	Aperfeiçoamento permanente do seu desempenho	5	2,4	2	11,1
	Motivação e disponibilidade para a aprendizagem	21	10,2	10	55,5
	<b>Sub total</b>	<b>124</b>	<b>60,2</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
Exige características pessoais de elevado nível	Flexibilidade	16	7,8	8	44,4
	Consciência cívica e moral	9	4,4	6	33,3
	Afectividade	25	12,1	12	66,6
	Qualidades humanas	23	11,1	11	61,1
	Criatividade	1	0,5	1	5,5
	Abertura de espírito	8	3,9	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>82</b>	<b>39,8</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	

Do Quadro 6.1.1. acima, cabe salientar que cerca de dois terços das unidades de registo proferidas pela totalidade dos entrevistados são respeitantes ao *Empenho pessoal e entrega à profissão* e a maioria destaca a *dedicação total à profissão e aos alunos*, deixando muitas vezes de lado a sua própria vida pessoal, como bem traduzem

os registos que transcrevemos:

*" (...) Eu tenho posto a minha vida particular um pouco de lado para me dedicar inteiramente à profissão (...) Pôr sempre a criança e a escola acima da sua vida, inclusive, (...) quantas vezes esquecemos a nossa vida, porque acima de nós estão os nossos alunos."* (E8)<sup>1</sup>

*" (...) um bom professor tem que dar muito, quase sem limites!"* (E6)

Os cooperantes (cerca de 70%) apontam que para ser um bom professor *"É muito empenhamento pessoal, muito interesse (...)"* (E6). Isto é, a profissão docente exige que o professor seja *empenhado na profissão*, que se dedique inteiramente ao trabalho. Nas palavras de E9: *" (...) Há o professor que, muitas vezes, sabe Deus como vem para a escola, ou doente, ou com problemas, mas vem e está, chega-se à escola e até se esquecem os problemas que se têm em casa e está ali para trabalhar (...)"*

Mais de metade dos entrevistados consideram, ainda, que a profissão exige que o professor tenha *motivação e disponibilidade para a aprendizagem*, pois *"O saber vem-nos de todo o lado, só temos que o procurar, estar receptivos e interessados (...)"* (E14) e, embora reconheçam que é imprescindível que o professor seja *inovador* e tenha *abertura às mudanças*, afirmam que a maioria dos professores que conhecem pararam no tempo, não acompanharam a evolução, reproduzem o sistema de ensino que eles próprios tiveram quando alunos. Vejamos:

*" (...) Muitas pessoas estão isoladas e nem se apercebem (...) de que há métodos mais modernos, mais actualizados que têm mais eficácia, mas aprenderam assim e não mudam, têm preguiça e mudar dá muito trabalho. Dá muito trabalho, é verdade (...)"* (E16)

*" (...) É que o professor acomoda-se (...) há uma certa estagnação (...) Há uma certa rotina... o professor cai nas rotinas (...)"* (E2)

*" (...) Em 100 professores, posso dizer-lhe que conheço um ou dois que trabalham com métodos naturais, com métodos globais. Ou seja, eles aprenderam uma coisa e ensinam outra, reproduzem o sistema que eles próprios tiveram na escola (...)"* (E18)

Por fim, referem a *disponibilidade pessoal*, em termos de tempo e dedicação aos alunos, a *reflexividade*, reflectir diariamente sobre as suas práticas, e o *aperfeiçoamento permanente do seu desempenho*, no sentido de fazer o que está ao seu alcance para

---

<sup>1</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E10.

melhorar profissionalmente, como traduzem os registos:

" (...) [Os bons professores são] Pessoas desinteressadas, a nível de horários, não são aquele funcionário público que... " Vai haver agora um trabalho... é pós-laboral, não vou!"... Estão sempre disponíveis para trabalhar em horário pós-laboral, estão sempre disponíveis para os alunos (...)" (E6)

" (...) As reflexões que se fazem... (...) A reflexão é um dos pontos mais importantes (...)" (E1)

" (...) Mas temos que ser cada vez melhores e temos que nos mobilizar nesse sentido." (E6)

De referir, também, que grande maioria dos entrevistados apontam as *características pessoais de elevado nível* que o desempenho da profissão exige dos professores. Salientam a *afectividade* como condição imprescindível ao bom desempenho da mesma. Como bem traduz E6:

" (...) Às vezes esquecemo-nos que na relação humana é preciso amar, é preciso tocar, é preciso ver quando o outro está triste e saber olhá-lo e saber ver que não está tão bem como seria desejável (...) Nós, como professores, temos que ter esses conhecimentos!"

" (...) Um bom professor tem que dar, essencialmente, sob o ponto de vista humano, investir no humano (...)"<sup>2</sup>

Na mesma linha de pensamento, os nossos entrevistados referem as *qualidades humanas* necessárias ao desempenho da profissão, considerando que não é qualquer pessoa que pode ser um bom professor, nas palavras dos entrevistados:

"O professor tem que ser alguém especial, não pode ser qualquer pessoa." (E1)

" (...) Tem que ser humilde (...) as qualidades humanas e o saber são vectores essenciais de um bom profissional." (E18)

" (...) Um mau professor é aquele (...) que não tem qualidades humanas (...)" (E18)

Do ponto de vista moral, um terço dos entrevistados considera que um professor tem que ter *consciência cívica e moral* para poder transmitir esses valores aos seus alunos. Como traduzem as suas palavras:

" (...) Ele [o professor], também tem que os possuir [valores]... Porque (...) ninguém pode dar aquilo que não tem." (E1)

"Um professor que no seu dia-a-dia não respeita os outros, não tem civismo, como pode dar educação cívica às crianças? Eles dizem logo que o que o professor está a mentir!" (E16)

A *flexibilidade*, a *criatividade* e a *abertura de espírito* são, também, apontadas

---

<sup>2</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E3.

como características pessoais inerentes à pessoa do professor. Transcrevemos alguns registos esclarecedores:

*" (...) A importância da flexibilidade e da tal mentalidade aberta que eu falava há pouco, pois não devemos seguir nem metodologias rígidas nem esquemas rígidos." (E1)*

*" (...) Ser professor obriga a ser criativo, a ter imaginação (...)" (E17)*

*"Ser professor é uma pessoa que tem que ter o espírito muito aberto, ao lidar com crianças tem que ter uma mente muito aberta (...)" (E10)*

A profissão do professor do 1.º ciclo exige, na perspectiva dos professores cooperantes entrevistados, que os professores desenvolvam atitudes e habilidades que auxiliem na condução de um grupo de pessoas, procurando tomar decisões e acções acertadas, tendo em mente objectivos orientados para resultados. O professor comprometido com a profissão deseja que o seu aluno construa o conhecimento para a vida, sendo o professor apenas um mediador de um processo muito maior, que é o aprendizado.

Os entrevistados vêem a profissão docente como um ideal de serviço, como uma espécie de sacerdócio (Tedesco, 2002), indo de encontro à ideia de Arroyo (2000) em que educar é servir. Consideram que ao professor não basta ensinar, é preciso que tenha um comportamento correcto, que seja um exemplo de virtudes, que seja dedicado e afectuoso.

A dimensão pessoal e afectiva inerente à profissão docente identificadas pelos entrevistados alenta Codo (1999), que considera a profissão docente como uma actividade de natureza relacional e, como tal, muito delicada em termos psicológicos. Assim como, Adorno (1995), que considera que a verdadeira essência do trabalho do professor reside na impossibilidade de separar o domínio objectivo do seu trabalho e o domínio afectivo pessoal. Também Perrenoud (cit. Carvalho: 1999) considera que a profissão docente é uma profissão relacional, onde o instrumento de trabalho é a pessoa.

Na perspectiva de Arroyo (2000) é importante considerar estas dimensões tradicionais do ofício, em que prevalecem atributos pessoais como a vocação e o amor,

em que “ser professor(a) é uma forma de ser” (Arroyo, 2000: 35), para poder ir redefinindo novos perfis profissionais e construindo uma nova profissionalidade.

- **Requer elevado grau de profissionalismo**

Além das qualidades pessoais complexas identificadas, os entrevistados consideram que a profissão docente *requer elevado grau de profissionalismo*. Nomeadamente, a profissão *exige competências e atitudes ligadas ao agir profissional e motivação/vocação profissional, requer a construção de uma identidade profissional e, ainda, grande responsabilidade ética e profissional*, como podemos observar no Quadro 6.1.2. abaixo, assim como, as respectivas frequências encontradas.

**Quadro 6.1.2. – Requer elevado grau de profissionalismo**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Exige competências e atitudes ligadas ao agir profissional	Adopção de uma atitude profissional	30	22,1	14	77,7
	Competência e domínio de saberes	13	9,6	6	33,3
	<b>Sub total</b>	<b>43</b>	<b>31,7</b>	<b>15</b>	<b>83,3</b>
Requer grande responsabilidade ética e profissional	Conduta exemplar	19	14,0	7	38,8
	Deontologia profissional	10	7,3	7	38,8
	Responsabilidade ética	10	7,3	10	55,5
	<b>Sub total</b>	<b>39</b>	<b>28,6</b>	<b>17</b>	<b>94,4</b>
Exige motivação/vocação profissional	Gosto por aquilo que faz (vocação profissional)	19	14,0	14	77,7
	Motivação para o exercício da profissão	4	2,9	2	11,1
	Motivação para a formação contínua	12	8,8	6	33,3
	<b>Sub total</b>	<b>35</b>	<b>25,7</b>	<b>14</b>	<b>77,7</b>
Requer a Construção de uma identidade profissional	Coesão profissional (inexistente)	9	6,6	5	27,7
	Configuração de Classe profissional	4	2,9	1	5,5
	Separação das dimensões profissional e pessoal	6	4,4	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>19</b>	<b>14,0</b>	<b>7</b>	<b>38,8</b>
<b>Total</b>		<b>136</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

O Quadro 6.1.2. mostra-nos que, cerca de 95% dos entrevistados, aludem a *responsabilidade ética e profissional* que a profissão requer do professor. Seguindo-se a alusão à *competência profissional* exigida e à *motivação/vocação profissional* requerida.

Os entrevistados consideram que o exercício da profissão docente *exige*, da parte do professor, *competências e atitudes ligadas ao agir profissional* e salientam a

*adopção de uma atitude profissional*, a exigência de desempenhar a sua profissão com dignidade profissional, como traduzem os excertos que se seguem:

*“Um professor tem o seu trabalho e tem que o desempenhar com dignidade profissional... se não quer, se acha que não tem capacidades, se acha que é demasiada responsabilidade, então que deixe e vá para outra profissão (...)” (E16)*

*“ (...) O importante é que (...) nos comportemos como verdadeiros profissionais (...) eu nunca considerarei que pelos recantos onde andei, longínquos, isolados, não me considerassem como uma profissional.” (E6)*

Apontam, ainda, o requisito imprescindível da *competência e domínio de saberes* por parte dos professores. É curioso verificarmos que a referência a esta ideia é apresentada pelos cooperantes como uma «preocupação com os maus» professores, que possuem algumas «limitações» profissionais, sendo assim, incapazes de transmitir segurança aos seus alunos. Vejamos as palavras dos mesmos:

*“E vejo lástimas... será que, nos dias de hoje, esta gente [professores] não deveria passar a fazer outras coisas e não estar ligado a transmitir conhecimentos! Que conhecimentos! Não se pode dar o que não se tem!” (E6)*

*“ (...) A escola não pode ser um asilo, nós não devíamos estar a proteger certas pessoas [professores] que não têm qualidades para serem professores. E eu conheço muitos!” (E1)*

*“ (...) Grande parte dos profissionais que conheço, não são, nem nunca poderão vir a ser professores... quer dizer, eles profissionalmente são, só que, como função, ou seja, o que eu entendo como professor, não conseguem, porque têm limitações de toda a ordem.” (E18)*

O exercício da profissão docente com elevado grau de profissionalismo *requer grande responsabilidade ética e profissional*, é uma opinião largamente difundida pelos nossos entrevistados.

Mais de metade dos cooperantes apontam a *responsabilidade ética* do professor em transmitir valores universais, sejam morais e/ou culturais, aos seus alunos. Consideram que o professor carrega a responsabilidade da formação ética das gerações futuras. Exemplificando:

*“ (...) São os valores que já os nossos antepassados nos deram, que devemos segui-los e, até, desenvolvê-los e melhorá-los, se possível.” (E17)*

*“ (...) É claro que (...) devemos, sempre, pensar e ter bom senso e condenar aquilo que é [socialmente] condenável.” (E18)*

Os entrevistados afirmam que ao professor é exigida uma *conduta exemplar*, que

tem de ser um modelo de virtudes, uma espécie de «apóstolo», pois consideram que o professor educa mais pelo que ele é, pelos princípios que norteiam a sua conduta, pelo exemplo, do que pelos conteúdos que ensina. Como confirmam estas palavras:

*" (...) O professor tem que ser mesmo um modelo de virtudes, de certa forma (...)" (E15)*  
*" A gente tem que ter uma determinada posição, não fazer determinadas coisas... temos que nos saber posicionar na sociedade, há determinado tipo de coisas que um professor não deve fazer, ou deve fazê-lo com uma determinada postura." (E16)*

O mesmo número de entrevistados considera, ainda, que o professor tem que ter *deontologia profissional* adequada ao ambiente de trabalho, seja em sala de aula, seja com os colegas, seja com a direcção da escola ou com a comunidade, pois "*(...) [Os professores] Têm determinado tipo de regras a cumprir que, embora não estejam escritas, fazem parte da deontologia profissional.*" (E16). Segundo os entrevistados um simples acto de incumprimento de horário, que se torne frequente, pode macular a imagem do professor no seu local de trabalho e na sociedade.

Os cooperantes demonstram preocupação com atitudes de honestidade duvidosa, interesses pessoais e privilégios de muitos professores, como bem traduzem os seguintes enunciados:

*" (...) Alguns professores, irem para os sindicatos como "tacho", para não fazerem nada. (...) Eu acho uma desonestidade tão grande, tão grande, as pessoas servirem-se desses meios para atingirem determinados fins! Acho que é horrível!" (E1)*  
*" (...) Não reprovar, por exemplo, crianças porque tem que manter o lugar na escola, ou porque, às vezes, noutras escolas dão notas inferiores... porque as crianças fazem perguntas incómodas e o professor não sabe responder... este tipo de jogo (...)" (E18)*

Da *motivação/vocação profissional* identificada, a maioria dos entrevistados destacam *gosto por aquilo que faz*, isto é, a *vocação profissional*. Reconhecem que a predisposição pessoal para a profissão é uma exigência da mesma, o que nos permite afirmar que a maioria dos cooperantes entrevistados escolheram a profissão motivadas pela predisposição pessoal, pela vocação. A título de exemplo, alguns registos:

*" (...) As colegas que eu conheço todas elas gostam [da profissão] e não se imaginam a fazer outra coisa." (E10)*  
*" (...) É preciso já ter vocação para ser professor, gostar de ser professor, gostar de*

*crianças, gostar de ensinar, gostar de transmitir conhecimentos (...)" (E1)<sup>3</sup>*

É, também apontada como exigência da profissão a *motivação para o exercício da profissão*, demonstrando a preocupação dos cooperantes na manutenção da auto-estima, que é fundamental para o desempenho profissional dos professores do 1º ciclo ao longo do ano lectivo. Sendo interessante a sugestão da cooperante E6, sobre a necessidade de haver um acompanhamento “psíquico-motivador” dos professores que os estimulem sempre.

*“Nunca devemos desmotivar, apesar de ser muito difícil ser professora...” (E3)*

*“Se calhar, também precisávamos ter à “posteriori”, já na profissão, algo que nos estimulasse a ser bons, a ser comparáveis...” (E6)*

Por fim, a propósito da *motivação/vocação profissional*, os entrevistados reconhecem a necessidade de *motivação para a formação continua*. Na sua perspectiva, estar realmente motivado para a formação permanente, não pensar apenas nos créditos ou na progressão na carreira, mas com objectivo de se actualizar, de adquirir competências para atingir melhor desempenho junto dos seus alunos. Os registos dos cooperantes traduzem a ideia de que a maioria dos professores do 1º ciclo realizam a formação contínua, por ser obrigatória, por motivações de índole financeira. Comprovemos:

*“Hoje, os professores já fazem formação, nem que seja por causa dos créditos... eles já andam mais à “caça” das acções de formação.” (E1)*

*“Eu sei que há muita gente que não gosta de participar [Em acções de formação] (...) estou a falar da maioria, que se não os obrigassem não faziam (...) eles só fazem agora, porque lhes serve para progredirem na carreira, dá-lhes dinheiro!” (E18)*

A cooperante E14 vai mais longe, afirmando que alguns professores aproveitam a formação contínua para se libertarem da responsabilidade do seu trabalho. Como podemos observar: “ (...) *As pessoas vão para as acções de formação desmotivadas e não estão lá de corpo inteiro, vão porque é mais um dia que não têm que dar aulas.*” (E14)

---

<sup>3</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E10, E14 e E15.

A *exigência da construção de uma identidade profissional* é apontada pelos nossos entrevistados como exigência da profissão e do profissionalismo docente.

Estes entrevistados consideram que não existe *coesão profissional* no seio da classe docente, comprometendo a força e a estabilidade da classe profissional, deixando o professor desprotegido em relação a direitos e deveres da sua profissão. Parece apontar para que o professorado não funciona como classe profissional, havendo muitos conflitos e rivalidades por resolver. Vejamos o que dizem os protagonistas:

*"Como sabe o pior inimigo dos professores são os próprios professores (...)" (E3)*  
*" (...) Nós ainda não funcionamos como uma classe profissional. Há muitas rivalidades e nota-se isso (...) eu acho que há uma grande rivalidade entre nós todos." (E12)*  
*"O facto de existirem vários sindicatos para representarem os mesmos, ou diferentes, grupos de professores é um indicador dessa falta de coesão profissional que a nossa profissão tem." (E12)*

No entanto, é de referir a opinião do entrevistado E15 que considera que está a emergir uma certa *configuração de classe profissional*, resultado de uma melhoria no relacionamento entre colegas e num acréscimo de trabalho/reflexão em equipa. Nas palavras de E15:

*" (...) A relação entre professores está a melhorar... Até algum tempo atrás, os professores só falavam mal uns dos outros, só o próprio é que era bom... E, agora, acho que essa imagem está mais esbatida, está a ser ultrapassada."*  
*"Já somos um bocadinho mais unidos, já dialogamos mais uns com os outros... Já começamos a ser uma classe profissional... estamos no início!"*

Ainda a propósito da construção de uma identidade profissional, os entrevistados acreditam que a separação das *dimensões profissional e pessoal* do professor seria facilitadora da construção da identidade profissional. Consideram que a sobreposição da imagem profissional à imagem pessoal dificulta a criação da imagem do profissional do ensino, do professor.

*" (...) Nós somos, sempre, vistos como professores!" (E1)*  
*"Ser professor não se limita à escola, a gente veste a capa de professor e somos professores em todo o lado, (...) dentro e fora da escola. (...) Em qualquer lado que esteja não deixa de ser professor." (E17)*

Em síntese, segundo os depoimentos dos cooperantes, a profissão docente do 1º

ciclo exige profissionalismo. Profissionalismo, em parte, no sentido de Estrela (2001), como ideal de serviço, que articula os aspectos éticos e deontológicos da profissão, que permite diferenciar os profissionais daqueles que o não são.

A motivação é considerada como elemento imprescindível para o exercício da profissão com competência. Um professor desmotivado compromete o seu trabalho e também o desenvolvimento dos seus alunos. Os cooperantes concebem a motivação como uma predisposição pessoal, como vocação, assim como Campos (1972: 55) que também diz que a “motivação é um processo interior, individual, que deflagra, mantém e dirige o comportamento. (...) resultante da actuação de fortes motivos que impelem o sujeito a agir com certo grau de intensidade e empenho”.

Embora constatando a inexistência de coesão profissional por parte do professorado, os cooperantes perspectivam a construção de uma identidade profissional como requisito inerente ao profissionalismo requerido pela profissão, comprovam que o percurso para a construção dessa identidade profissional não fácil.

A responsabilidade ética e profissional que o desempenho da profissão requer, sugerida pelos cooperantes, está relacionada, segundo Arroyo (2000), com a ideia de «ofício de mestre», com a esfera do dever-ser, com um ideal de serviço, com a moral e a ética, que prevalecem até aos dias de hoje. Também Barriga e Espinosa (2001), em consonância com as opiniões proferidas pelos cooperantes, referem a visão da docência como sacerdócio, que prevalece até aos dias de hoje, e que projecta uma identidade profissional fundamentada no «protótipo» de Homem ideal, perfeito. Carvalho (1999), baseado em Elias (1973, cit. Carvalho, 1999), corrobora a ideia do professor mostrar ao aluno uma imagem de «ideal de adulto civilizado».

- **Ambiguidade na autonomia requerida**

Os cooperantes concebem a autonomia da profissão docente carregada de

ambiguidades e de contradições, como se pode observar no Quadro 6.1.3., que se segue:

**Quadro 6.1.3. – Ambiguidade na autonomia requerida**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Requer dependência e obediência	Cumprimento de horários	12	12,2	7	38,8
	Cumprimento dos programas	4	4,1	2	11,1
	Cumprimento dos deveres/obrigações profissionais	16	16,3	9	50,0
	Cumprimento de ordens	4	4,1	3	16,6
	Dependência do Ministério da Educação	24	24,5	8	44,4
	<b>Sub total</b>	<b>60</b>	<b>61,2</b>	<b>15</b>	<b>83,3</b>
Requer autonomia e responsabilidade Individual	Profissão com muita autonomia	5	5,1	2	11,1
	Trabalho em sala de aula com flexibilidade/autonomia	17	17,4	9	50,0
	Requer exercício de autonomia com responsabilidade	7	7,1	3	16,6
	Trabalho com flexibilidade no cumprimento do programa nacional	9	9,2	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>38</b>	<b>38,8</b>	<b>10</b>	<b>55,5</b>
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>	

Do Quadro 6.1.3. transparece imediatamente uma visão dicotómica da autonomia da profissão. Com especial destaque para a falta de autonomia, caracterizada pela maioria dos entrevistados como *requerendo dependência e obediência* e com mais ênfase (cerca de dois terços de unidades de registo). Também significativa é a posição de mais de metade dos entrevistados que, contrariamente, consideram que a profissão encerra em si *autonomia e responsabilidade individual*.

Mas, como já referimos, a maioria dos cooperantes considera, também, a profissão docente sem autonomia, dependente do ME e com escassa margem de autonomia, isto é, a profissão é vista como *requerendo dependência e obediência*. A ideia mais forte, apontada por metade dos entrevistados, prende-se com a necessidade de *cumprir os deveres e as obrigações profissionais*, muitas vezes impostas de cima para baixo. Esta ideia está bem caracterizada no discurso de E17:

“ (...) Um bom professor do 1.º ciclo será aquele que cumpre na íntegra aquilo que lhe determinam, no fim de contas, nós temos um currículo que nos é imposto, temos os vários regulamentos da escola que temos que, mais ou menos, seguir (...)” (E17)  
 “ (...) Assumir a responsabilidade de ser professor, cumprindo os normativos, para não termos problemas...” (E17)

Salientam a concepção da profissão docente *dependente do Ministério da*

*Educação* (ME). Aludem a esta perspectiva de forma bastante enfática (mais de um terço das UR desta sub categoria). Observam que o professor trabalha cumprindo determinações do ME, dos órgãos de gestão da escola, até dos próprios pais, sobre o seu desempenho, nos horários das aulas, nos conteúdos do currículo que devem ser cumpridos, nas formas de avaliação que deverão justificar os índices de insucesso dos alunos, cuja responsabilidade recai sobre o seu próprio desempenho (avaliação aferida), tudo isto, em troca de salários pouco atractivos e condições de trabalho muito desfavoráveis. A internalização desta situação funcional – de empregados pertencentes a centros burocráticos, que cumprem prescrições e recebem um salário para isso –, acaba configurando um comportamento rotineiro de obediência formal às exigências da gestão, mesmo quando esta se pretende inovadora. Esta obediência conformada às exigências do ME está presente nas palavras dos seguintes entrevistados:

*“ (...) Não temos autonomia nenhuma, somos dependentes do ME e dos órgãos de gestão da escola em tudo, até no horário (...) são os pais que escolhem o horário que mais lhes convém (...) cada vez temos menos autonomia...” (E9)*

*“ (...) Com os Agrupamentos... foi-nos retirada autonomia, ainda não vi que o Agrupamento desse mais autonomia à escola ou ao professor, muito pelo contrário! (...) há outras exigências e não temos tanta liberdade (...) há certas exigências do Agrupamento que, também, temos que considerar e nos condicionam.” (E11)<sup>4</sup>*

A necessidade de *cumprir horários* é outro aspecto apontado pelos entrevistados como forma de controlo, *“O horário, temos que cumprir o que eles nos põem... Se nos obrigam a fazer um regime normal, temos que o fazer (...)” (E3).*

Por fim, os entrevistados fazem, ainda, alusão à necessidade de *cumprir ordens e de cumprir os programas*.

O cumprimento de ordens, segundo os cooperantes, expressa a carência de união da classe docente, bem como, a comodidade crítica frente às imposições governamentais, ideias estas bem expressas no discurso de E6:

---

<sup>4</sup> Esta ideia pode ser encontrada no discurso de (E7).

*“Temos que ser nós... nós não lutamos mais e não temos mais porque não queremos, porque somos comodistas, porque acatamos ordens que não devíamos acatar, seguimos como carneirinhos (...)”.*

*“Há professores que são funcionários públicos, não há nada a fazer!”.*

Apesar dos entrevistados considerarem que há alguma flexibilidade no cumprimento do programa nacional, dois entrevistados encaram-no como um normativo imposto que deve ser cumprido pelo professor. Vejamos:

*“ (...) No que se refere aos currículos, e essas coisas, isso é legislado, são normativos que temos que seguir... aí, é-nos deixada pouca margem, pouca autonomia.” (E17)*

*“ (...) Temos que planificar aquilo a que somos obrigados pelo M.E (...)” (E14)*

Na perspectiva da profissão com *autonomia e responsabilidade individual*, metade dos cooperantes, destacam que é uma profissão cujo trabalho é exercido com *flexibilidade e autonomia em sala de aula*, mesmo face às imposições do ME. Em sala de aula, o professor tem a oportunidade de exercer a sua autonomia, “ (...) *Aí, o professor é autónomo, ninguém mexe com ele, dentro da sala de aula o professor é autónomo (...)*” (E17).

Ainda relacionado com a prática pedagógica diária do professor, os entrevistados consideram que, apesar de existir um programa nacional, o exercício da profissão permite alguma margem de autonomia na condução do mesmo, adaptando-o à realidade educativa de cada turma/escola, pois o mesmo não abarca as especificidades das turmas, como bem traduz E15: “(...) *O programa tem que ser ajustado à turma, porque muitas das coisas que lá vêm escritas não são para todas as crianças, para todas as realidades educativas.*”

Outro aspecto pertinente apontado pelos entrevistados, é que a profissão docente oferece espaço para assumir a autonomia, mas esta deve ser *exercida com responsabilidade*, como refere E6: “(...) *A autonomia, também somos nós que a fazemos e eu considero-me autónoma... (...) Eu sou livre, profissionalmente! Eu actuo como tal, talvez um dia possa ter problemas!*”.

Por fim, os cooperantes E5 e E6 consideram a profissão, de um modo geral, com *muita autonomia*, afirmando que:

*" (...) Nós somos profissão a tempo inteiro e livres, livres... Para mim é a profissão mais livre, aliás, nem se coadunava comigo se assim não fosse... (...) eu nem tenho, quase, hierarquias (...) Para mim é a profissão mais livre do mundo!" (E6)*  
*"A nossa profissão (...) até é das mais autónomas." (E5)*

A autonomia e a flexibilidade de que falam parece-nos ser, mais fruto da reflexão da prática docente, do que, propriamente a liberdade do professor para tomar decisões de fazer o que deseja. E nos depoimentos dos cooperantes isso aparenta não estar bem esclarecido.

De um modo geral, os cooperantes demonstraram que há pouca autonomia na profissão do professor do 1º ciclo, consideram os professores como funcionários permanentes, controlados pelo Estado, pela burocracia, à semelhança do que vimos em Adorno (1995).

No entanto, a realidade actual exige cada vez mais competência e autonomia dos professores.

- **Requer formação longa e contínua**

Os entrevistados consideram que, entre outras exigências, o exercício da profissão docente *requer formação longa e contínua*, como podemos observar no Quadro 6.1.4., que se segue.

**Quadro 6.1.4. – Requer formação longa e contínua**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Requer formação inicial específica e abrangente	Uma formação específica	7	8,3	5	27,7
	Uma formação longa	1	1,2	1	5,5
	Formação em várias áreas do conhecimento	9	10,7	5	27,7
	<b>Sub total</b>	17	20,2	6	33,3
Requer formação ao longo da vida	Frequência de acções de formação contínua	6	7,1	5	27,7
	Aprendizagem permanente	25	29,8	14	77,7
	Necessidade de actualizar o conhecimento	24	28,6	12	66,6
	Necessidade de acompanhar a evolução da sociedade	12	14,3	9	50,0
	<b>Sub total</b>	67	79,8	17	94,4
<b>Total</b>		84	100	17	94,4

O Quadro 6.1.4. mostra-nos que cerca de 95% dos entrevistados considera que o exercício da profissão docente *requer formação ao longo da vida*. A esta ideia é dada bastante ênfase nos discursos dos entrevistados (com cerca de 80% de UR desta categoria).

Cerca de um terço dos entrevistados, considera, ainda, que *requer formação inicial específica e abrangente*.

Os entrevistados afirmam que o professor, para que possa desempenhar a profissão com competência, tem que ter *uma formação específica*. Isto é: “ (...) *Todo o professor tem uma formação que lhe permite desenvolver as aprendizagens das crianças.*” (E15)

Curiosamente, apenas E18 reconhece que a formação inicial dos professores tem evoluído no sentido de ser *uma formação* cada vez mais *longa*, nas suas palavras: “*No caso da nossa profissão (...) primeiro eram os regentes (...) e hoje já vai na licenciatura... portanto, as coisas estão a evoluir, já há um conhecimento, há uma maneira de estar e uma maneira de ser completamente diferente e vai evoluir.*” (E18)

Por fim, os entrevistados consideram que, ser professor do 1.º ciclo, exige uma *formação em várias áreas do conhecimento*, pois no 1.º ciclo o professor trabalha todas as áreas (monodocência). Nas palavras dos entrevistados: “*Nós temos que ter uma formação lacta, em muitas áreas, não temos uma área específica (...) Temos que ter uma formação que cubra várias áreas.*” (E7)

Relativamente à concepção de que a profissão *requer formação ao longo da vida*, a maioria dos entrevistados destacam a necessidade de uma *permanente aprendizagem*, pois as crianças estão sempre a mudar, e para acompanhá-las é fundamental a aquisição de competências, que subsidiem o professor a trabalhar a

aprendizagem de maneira adequada e específica. No dizer dos nossos entrevistados:

*" (...) É uma aprendizagem que nunca está totalmente adquirida, porque o que resulta hoje com estes alunos, amanhã pode não resultar." (E8)*

*" (...) O professor tem que estar, sempre, a aprender, nós não podemos estacionar, o professor tem que estar, sempre, a par das exigências dos miúdos... e eles são cada vez mais exigentes e nós temos que ir acompanhando (...)" (E15)<sup>5</sup>*

*"A prática faz com que nós tenhamos mesmo necessidade de ir aprendendo, cada vez nos é exigido mais, cada vez temos mais necessidade de aprender." (E15)*

A *necessidade de actualizar o conhecimento* é apontada pela maioria dos entrevistados, como imprescindível no exercício da profissão docente, pois os saberes, as metodologias, as técnicas, entre outras, vão evoluindo e é necessário acompanhar essa evolução para não ser ultrapassado. Nas palavras dos entrevistados:

*" (...) Tem que estar, sempre, actualizado, os conhecimentos têm que estar em permanente actualização (...) porque o conhecimento científico não é estático (...)" (E16)*

*" (...) Não nos deixarmos ultrapassar com o tempo. (...) temos que acelerar, elas [as metodologias] vão variando, se estão sempre em mutação por algum motivo é, então o professor tem que acompanhar, senão corre o risco de ser ultrapassado." (E14)*

As rápidas transformações presentes na sociedade actual requerem, segundo metade dos entrevistados, dos professores que nela agem actualizações para *atender às exigências e à evolução*, não só do mercado de trabalho, mas da própria sobrevivência numa *sociedade* onde competências cada vez mais diversificadas passam a ser necessárias. Como refere E11: *"O professor tem que estar em mutação constante, para poder acompanhar a evolução da sociedade (...) para poder dar resposta."*<sup>6</sup>

Por fim, sobre a formação ao longo da vida, os entrevistados apontam a *frequência de cursos de formação contínua*, ora como importantes para a sua prática, como refere E16: *" (...) Procuro ir a acções de formação que tenham interesse (...)"*, ora, simplesmente; como requisito necessário para a progressão na carreira: *" (...) Até porque nós somos obrigados a fazer formação contínua (...)" (E17)*

Em síntese, os discursos dos entrevistados reconhecem que, actualmente, há uma

---

<sup>5</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E5.

<sup>6</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E15.

necessidade, decorrente do próprio contexto histórico e social, em conceber-se a formação de professores como um processo de educação permanente, que não se esgote na frequência a cursos de habilitação formal, pelo contrário que se estenda ao longo da carreira, atendendo às necessidades sentidas pelo próprio professor ou apresentadas pelas situações de ensino, pois é impossível conceber-se uma formação inicial, por melhor que esta seja, capaz de atender todas as necessidades do professor ao longo da profissão.

Segundo os depoimentos dos cooperantes, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial na apropriação que os professores fazem de determinados conhecimentos e na possibilidade de experimentarem, no seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para actuarem no cenário de mudanças. A formação de um profissional docente tem que estimulá-lo para a aprendizagem ao longo da vida e para a investigação, estimulá-lo a investir na sua própria formação e a usar as suas competências, criatividade, sensibilidade e capacidades de interagir com outras pessoas. O professor tem de fazer um esforço contínuo de aprendizagem e de renovação, não só para ele, mas também, para e com o aluno. O desenvolvimento profissional é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa desse desenvolvimento profissional, que se requer permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajecto de construção se estende ao processo de formação contínua, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

#### **5.1.1.2. Profissão com papéis múltiplos e complexos**

Os cooperantes consideram que o exercício da profissão docente se reveste de uma crescente complexidade e pluralidade de papéis a desempenhar.

Considerando a *profissão docente com papéis múltiplos e complexos*, os entrevistados referem funções relacionadas com o *papel social indispensável* que desempenha e com o *papel pedagógico* que consideram *complexo e ambíguo*. A complexidade e pluralidade dos papéis que a profissão docente cumpre, foram distribuídos pelas categorias:

- Papel social indispensável;
- Papel pedagógico complexo e ambíguo.

No Quadro 6.2., que se segue, também podemos observar as respectivas subcategorias e frequências encontradas.

**Quadro 6.2. – Profissão com papéis múltiplos e complexos**

Categorias	Sub categorias	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Papel pedagógico complexo e ambíguo	Desempenho de múltiplos papéis	95	19,0	17	94,4
	Trabalho com muitos e diversos actores	56	11,2	16	88,8
	Trabalho polivalente	55	11,0	14	77,7
	Trabalho com crianças difíceis e heterogéneas	12	2,4	10	55,5
	Desempenho de papéis complexos	12	2,4	10	55,5
	<b>Sub total</b>		<b>358</b>	<b>71,7</b>	<b>18</b>
Papel social indispensável	Cumprir uma missão social de grande responsabilidade	22	4,4	12	66,6
	Formar o indivíduo como cidadão	49	9,8	13	72,2
	Formar/educar para os valores	48	9,6	13	72,2
	Produzir mudança	22	4,4	8	44,4
	<b>Sub total</b>		<b>141</b>	<b>28,3</b>	<b>18</b>
<b>Total</b>		<b>499</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Todos os entrevistados consideram o *papel social do professor indispensável* e destaca os papéis de *formar o indivíduo como cidadão* e *formar/educar para os valores*.

Os dezoito cooperantes entrevistados, consideram que o exercício da profissão implica o desempenho de *papel pedagógico complexo e ambíguo*. É de salientar a ênfase dada a esta categoria pelos entrevistados (com mais de 70% das UR). E, uma maioria irrefutável dos entrevistados destaca o *desempenho de múltiplos papéis* pelos professores e o *trabalho com muitos e diversos actores*. De sublinhar, ainda, a emergência da concepção do *trabalho polivalente* que o professor do 1.º ciclo

desenvolve no exercício das suas funções docentes que evidência a realidade complexa da monodocência, percebida pela maioria dos entrevistados.

Todos os entrevistados narram situações que identificam a profissão docente com o papel social indispensável que a mesma desempenha compactuando com as directrizes do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que expressa que a escola e os professores têm a missão de contribuir para a garantia dos valores universais e do património cultural, enfatizando o papel do professor na formação do aluno como sujeito individual e colectivo para que possa intervir activa e conscientemente na vida social.

Quanto à complexidade e ambiguidade dos papéis que desempenham, cabe lembrar Moreno (1998) e Estrela (2001), referidos no enquadramento teórico, que consideram que as expectativas sociais e, conseqüentemente, os papéis que os professores são chamados a desempenhar não têm parado de crescer nos últimos anos e, ainda Garcia (1996), que vai mais longe, considerando que a tentativa de enumerar os papéis do professor corre o risco de normalização.

Por outro lado, os nossos entrevistados afirmam que os papéis que competem ao professor não estão bem definidos o que conduz a uma certa confusão e até mal-estar, indo ao encontro do que Perrenoud (2001a: 22) considera – “o professor navega à deriva”, sem saber ao certo aquilo que tem de fazer.

Devido à complexidade e extensão destas categorias, vejamos, à semelhança das anteriores, cada uma delas de forma isolada, seguindo a ordem de importância atribuída pelos entrevistados.

- **Papel pedagógico complexo e ambíguo**

Sobre os papéis múltiplos e complexos com os quais, segundo os entrevistados, a profissão docente se identifica, além do papel social indispensável, consideram que a

mesma se identifica, também, pelo *papel pedagógico complexo e ambíguo* que o exercício da docência comporta. Nomeadamente, apontam o *desempenho de múltiplos papéis*, o *trabalho com muitos e diversos actores*, o *trabalho polivalente* que comporta o exercício da profissão docente no 1.º ciclo, o *trabalho com crianças difíceis e heterogéneas* e, ainda, o *desempenho de papéis complexos*, como podemos observar no Quadro 6.2.1., que se segue, assim como, as respectivas frequências encontradas.

**Quadro 6.2.1. – Papel pedagógico complexo e ambíguo**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Desempenho de papéis complexos	Trabalha como técnico do desenvolvimento	32	8,9	12	66,6
	Cria e mantém uma boa relação	29	8,1	10	55,5
	Trabalha preocupado com a formação global	21	5,9	9	50,0
	Centrar o ensino no aluno	5	1,4	1	5,5
	Ensina a ler, escrever, contar... (ensinar)	16	4,5	12	66,6
	Promove aprendizagens (ensina a aprender)	22	6,1	14	77,7
	Contribui para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem	12	3,4	10	55,5
	Transmite conhecimentos	3	0,8	2	11,1
<b>Sub total</b>	<b>140</b>	<b>39,1</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	
Desempenho de múltiplos papéis	Desempenho de inumeráveis papéis	26	7,3	12	66,6
	Desempenho do papel da família	17	4,7	10	55,5
	Acompanha a mudança de papéis	3	0,8	3	16,6
	Faz de tudo um pouco	28	7,8	12	66,6
	Trabalha em contextos múltiplos e inconstantes	21	5,9	6	33,3
	<b>Sub total</b>	<b>95</b>	<b>26,5</b>	<b>17</b>	<b>94,4</b>
Trabalho com muitos e diversos actores	Trabalho com vários actores sociais	6	1,6	5	27,7
	Trabalho com os pais	15	4,2	7	38,8
	Trabalho com a comunidade	25	7,0	12	66,6
	Trabalho com colegas	10	2,8	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>56</b>	<b>15,6</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Trabalho polivalente	Trabalha todas as áreas curriculares (monodocência)	10	2,8	6	33,3
	Trabalha com turmas de quatro anos de escolaridade	6	1,6	3	16,6
	Trabalha com crianças deficientes	15	4,2	4	22,2
	Trabalha com turmas muito heterogéneas	12	3,4	8	44,4
	Trabalha muito fora da escola	12	3,4	7	38,8
	<b>Sub total</b>	<b>55</b>	<b>15,4</b>	<b>14</b>	<b>77,7</b>
Trabalho com crianças difíceis e heterogéneas	Trabalha com crianças que chegam mal preparadas ao 1.º ciclo	2	0,6	2	11,1
	Trabalha com crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos	5	1,4	5	27,7
	Trabalha com crianças problemáticas a nível comportamental	5	1,4	5	27,7
	<b>Sub total</b>	<b>12</b>	<b>3,4</b>	<b>10</b>	<b>55,5</b>
<b>Total</b>	<b>358</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	

A leitura do Quadro 6.2.1. permite-nos aferir que o *desempenho de papéis*

*complexos* que a profissão acarreta é, para os mesmos, um aspecto muito representativo da complexidade da profissão docente (mais de um terço do total das unidades de registo).

Cerca de 80% dos entrevistados apontam o papel do professor como *promotor de aprendizagens*, segundo os cooperantes: “*Temos que criar capacidades nos alunos, e desenvolver as capacidades dos alunos. É aquilo que fazemos todos os dias na nossa prática pedagógica.*” (E10). O processo construtivo permite a tomada de consciência por parte da criança, não apenas do resultado de sua conduta, mas também sobre o caminho que fez para elaborá-la, “ (...) *A nossa missão, neste momento, já não é ensinar, é ajudar a que eles descubram... já não é ensinar, isso já está ultrapassado.*” (E2)<sup>7</sup>. Tal caminho configura a organização intelectual e pessoal, que possibilitará a generalização a novas situações, modificando-as.

A maioria dos entrevistados salienta o trabalho do professor como *técnico do desenvolvimento*, em que destacam o desenvolvimento integral da criança. Nas suas palavras:

“ (...) *Tenho a responsabilidade de cumprir a minha missão (...) ser um orientador no desenvolvimento global da criança (...)*” (E14)  
“*Claro que as capacidades estão lá e a gente estimula-os para que, mais tarde, possam caminhar sozinhos (...) como aquelas avezinhas que estão no ninho e a mãe as ensina a voar (...) “dá-lhes as asas” e, depois, “eles voam quase sozinhos”*” (E1)<sup>8</sup>

A função do professor *ensinar a ler, escrever e contar* é considerada como fundamental, também pela maioria dos entrevistados. Eles consideram que “ (...) *É muito importante que as crianças (...) saibam ler em condições, que saibam escrever, que saibam utilizar correctamente a linguagem oral e escrita e que saibam operar (...) temos que as (...) ensinar a ler, a escrever e a contar (...) elas têm que saber.*” (E1)<sup>9</sup>

Pouco mais de metade dos entrevistados, apontam que a *criação e manutenção*

---

<sup>7</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado (E12).

<sup>8</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E11.

<sup>9</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados (E3), (E4) e (E11).

de uma boa relação é condição «sino qua non» para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sublinhando que “ (...) *Um bom agente de ensino não é só um bom comunicador, um bom professor deve ser um amigo, um companheiro e um educador no sentido da afectividade.*” (E14), entendendo, assim, o acto de educar como um processo de crescimento no qual a criança é protagonista e pelo qual vai ampliando a sua compreensão do meio para melhorá-lo. Nesta perspectiva construtivista piagetiana, educar implica um processo de construção, em que a criança vai incorporando novos conhecimentos e mudando os seus sistemas epistemológicos. É, desta forma, que a aprendizagem e o crescimento pessoal representam uma mais valia a nível global.

Mais de metade dos nossos entrevistados, aludem a necessidade do professor *contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem*, nas suas palavras, “ (...) *Como professores (...) devemos ter essa preocupação, de desenvolver o ensino e a aprendizagem. (...) é outra vertente fundamental.*” (E5)<sup>10</sup>

À semelhança de Freire (2000), os cooperantes consideram que “ (...) *O professor (...) é um agente de ensino mas, é também um agente de aprendizagem... (...) Nós ensinamos, mas também aprendemos. (...) É dar e receber, é ensinar e aprender (...)*” (E2)<sup>11</sup>

Segundo os depoimentos de metade dos cooperantes, o professor do 1º ciclo *trabalha preocupado com a formação global* dos seus alunos, numa perspectiva global e integrada, configurando a criança como ser individual e social e a necessidade de aquisição de conhecimentos ao nível de todos os aspectos do ser humano. Vincado o sentido de formação global nas actividades dirigidas às crianças e o reforço dos aspectos de formação profissional como um dos seus objectivos prioritários, como referem os entrevistados:

---

<sup>10</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado (E4).

<sup>11</sup> Os entrevistados (E7) e (E3) partilham da mesma ideia.

*“ (...) [O professor] Fomenta e desenvolve capacidades, mas sempre com o intuito de formar (...) Mas, formar num todo (...) que engloba a parte espiritual, a parte humana, a parte de relacionamento, assim como, a aprendizagem de saberes.” (E14)*

*“Nós trabalhamos com (...) com crianças que estão numa idade em que a sua formação, a nível global, é muito importante e, essa formação, é da nossa responsabilidade.” (E13)*

Dois dos entrevistados, referem ainda o papel de *transmitir conhecimentos* aos alunos, como bem aponta E15: *“ (...) Gosto de transmitir os meus conhecimentos e de aprender com os alunos, também (...)”*.

Posicionando o aluno como o centro e o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, o entrevistado E14 foca a importância de *centrar o ensino no aluno*, considerando que *“Nós somos mais um elemento da educação, mas eles [os alunos] são o centro de toda a educação... As crianças são o fulcro, o centro, o âmago dum professor (...)” (E14)*

A análise do quadro 6.2.1., permite-nos destacar, também, que cerca de 95% dos entrevistados considera o *desempenho de múltiplos papéis* como definidor da profissão docente.

A maioria dos entrevistados apontam, destacadamente, que o professor *faz de tudo um pouco* e que *desempenha inumeráveis papéis*. O destaque desta faceta da profissão, reflecte que a função do professor tem vindo, a sofrer alterações. Validando esta ideia os nossos entrevistados afirmam:

*“ (...) Não é fácil enumerar todos os papéis que o professor tem que desempenhar na sua profissão, nós fazemos tudo e mais alguma coisa (...)” (E10)*

*“ (...) Enquanto em algumas escolas temos essencialmente o papel de instruir e de educar, noutras escolas, as de lugar único, temos que fazer tudo e mais alguma coisa, até limpar a sala.” (E10)*

*“ (...) O professor é tudo e mais qualquer coisa, porque a sociedade exige... (...) exige que sejamos tudo e isso é impossível!” (E17)*

Ter que *desempenhar o papel da família* é sentido por mais de metade dos entrevistados. Tal deve-se, segundo os cooperantes, à desresponsabilização das famílias pela educação dos seus filhos, o que se traduz num aumento de responsabilidades para os professores neste âmbito, tendo que desempenhar papéis que, tradicionalmente, eram

atribuídos às famílias. Os cooperantes afirmam que os alunos “(...) *Procuram no professor o papel que a mãe não desempenha em casa. E nós, muitas vezes, nos dias de hoje, somos mais mães do que professores (...)*” (E4)<sup>12</sup>. Transmitir normas elementares do saber viver em sociedade, é outro papel que os professores desempenham em substituição da família. Isto é, “ (...) *Temos que ser, realmente, nós que temos de lhes inculcar [às crianças] determinados valores que deveriam ser, também transmitidos pela família, mas que acabam por ser só transmitidos por nós (...)*” (E15), além das funções de instrução e de estimulação, como bem relatam os nossos entrevistados “ *Hoje, a maior parte dos pais (...) demitem-se da sua função de pais (...) divorciam-se, por completo, da escola (...) eles abandonam a escola e as crianças por completo (...)*” (E9).

Salientam, também, a situação de *trabalhar em contextos múltiplos*. O trabalho em contextos múltiplos prende-se com a instabilidade a que o exercício da profissão docente obriga, especialmente no 1.º ciclo. Vejamos, nas palavras dos entrevistados, a forma como vivem, ou sentem, este problema:

*“Outro problema (...) é a instabilidade da profissão, porque há milhares de professores que todos os anos trabalham em escolas diferentes, quando chegam ao fim do ano, não sabem onde vão trabalhar no ano seguinte, isto acontece durante muitos anos, provocando, nos professores, um desgaste muito grande (...)*” (E17)

*“ (...) O professor ter que lidar, praticamente, todos os anos com uma realidade diferente, com uma turma e com um meio diferentes (...)*” (E12)<sup>13</sup>

Com menor ênfase, três dos entrevistados apontam a necessidade do professor *acompanhar a mudança de papéis*, isto é, face às mudanças e exigências da profissão docente, os cooperantes reconhecem a necessidade do professor evoluir no sentido de acompanhar essas mudanças, como argumenta E5, “ (...) *Já lá vai o tempo em que para ser professor bastava ensinar os alunos a ler, escrever e contar! Hoje, ser professor é muito mais (...)*”

---

<sup>12</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado (E10).

<sup>13</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado (E17).

Outro aspecto apontado por cerca de 90% dos cooperantes como definidor da complexidade e ambiguidade do papel pedagógico da profissão e, conseqüentemente, dos professores é o *trabalho com muitos e diversos actores*.

No ambiente escolar, segundo os entrevistados, os professores relacionam-se e interagem, além dos alunos, com os colegas, com os pais, com a comunidade e com vários actores sociais.

A maioria dos nossos entrevistados aponta o *trabalho com a comunidade*, referindo que “*é imprescindível, para o bom desempenho da profissão, estabelecer uma óptima relação com toda a comunidade, porque nos dias de hoje a escola não pode estar isolada da comunidade, a escola faz parte da comunidade, está integrada no meio.*” (E16)<sup>14</sup>.

Seguidamente, considerando que compete aos professores compreender a importância da participação dos pais dos alunos, tanto em casa como, inclusive, nas actividades na escola, devendo essa colaboração ser bem especificada e aproveitada, os entrevistados evidenciam o *trabalho com os pais* considerando que “*(...) Os professores têm que se relacionar com os pais dos seus alunos e têm que dialogar com eles (...) tem que haver um relacionamento muito forte entre a professora e a família, que é muito importante (...)*” (E11)<sup>15</sup>.

Apontam, ainda, o *trabalho com vários actores* em simultâneo e o *trabalho com colegas*, este último é considerado problemático e motivo de insatisfação, vejamos nas palavras dos entrevistados:

*“Para ser um bom professor, tento dar resposta e satisfazer os pais, a sociedade, os alunos (...)*” (E17)

*“ (...) O que me tem magoado mais (...) é a incompreensão (...) dos colegas no local de trabalho!”* (E2)

*“O que gosto menos [na profissão] é do ambiente que encontro nas escolas, em termos de*

---

<sup>14</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E5, E7, E9, E11, E12 e E15.

<sup>15</sup> A mesma ideia está presente nos registos do entrevistado E9.

*colegas.” (E6)<sup>16</sup>*

Percebe-se que os depoimentos dos cooperantes valorizam muito a participação da família, e da comunidade, na educação dos seus alunos e se referem a essa contribuição como sendo fundamental e vital para o sucesso educativo.

Cabe-nos destacar, seguidamente, a imagem da profissão em que os professores desempenham um *trabalho polivalente*, aspecto apontado por cerca de 80% dos entrevistados.

Uma parte significativa dos entrevistados, distingue o difícil *trabalho* dos professores *com turmas muito heterogêneas*, sentindo dificuldade em conseguir lidar, ao mesmo tempo, com a individualidade de cada aluno, nas palavras de E9: “ (...) *As turmas são cada vez mais numerosas, com grandes problemas, cada criança é um caso... e nós sentimos (...) impotência para resolver e para dar aquele apoio que cada criança precisa.*” (E9).

Salientam, também, a dificuldade de que se reveste o exercício da profissão docente que se desenvolve em múltiplos contextos. Concretamente, enfatizam o *trabalho* que têm que desenvolver *fora da escola*, em casa, como bem traduz E5: “ (...) *[Ser professor] dá muito trabalho, tem que trabalhar mais fora da sala do que dentro, tem que orientar fora para ser bem sucedido dentro da sala (...)*”

Referem, ainda, a especificidade da realidade do 1.º ciclo em que o professor tem que *trabalhar todas as áreas curriculares* (monodocência) e tem que *trabalhar com turmas dos quatro anos de escolaridade*. Esta especificidade do 1.º ciclo é vista pelos cooperantes como problemática e incompatível com um pleno desempenho das suas funções. Vejamos esta ideia nas palavras dos seus interlocutores:

*“ (...) A um professor do 1.º ciclo é impossível dar tudo o que vem no programa com consistência (...) [em regime de monodocência] um professor do 1.º ciclo é incapaz, é*

---

<sup>16</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E4.

*incapaz de fazer tudo bem feito... Eu não conheço ninguém que o faça!" (E18)*  
*" (...) A grande maioria das escolas têm turmas com os quatro anos e, nessas turmas (...) o professor ou há-de trabalhar com os alunos de um ano, ou com os alunos de outro e, na sala, tem os quatro anos, é impossível!" (E9)*

Cerca de um quarto dos entrevistados sublinha o *trabalho com crianças deficientes* que o professor do 1.º ciclo desenvolve. A forma e a ênfase que os entrevistados colocam nos seus discursos quando se referem a este aspecto da profissão (indicador com maior número de UR desta subcategoria), leva-nos a pensar que esta situação é vivida intensamente na profissão pelos próprios. A título de exemplo, vejamos o que dizem os cooperantes a este respeito:

*" (...) Fizeram a inclusão das crianças deficientes (...) [isso] prejudica a turma, faz com que o professor não tenha disponibilidade para os restantes alunos e tudo isso vai causar no professor, pelo menos em mim, graves problemas de consciência (...)" (E9)*  
*"Eu sinto que essas crianças [com deficiências] aqui não estão a aprender nada, precisavam de um professor só para eles a tempo inteiro e as escolas não têm." (E3)*

Os depoimentos dos cooperantes enfatizam a dificuldade dos professores do 1º ciclo em trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, demonstram a complexidade desta inclusão, apesar de não desejarem a sua omissão. Indicam, ainda, a falta de preparação dos professores e das instalações físicas das escolas em absorver e lidar com as diversas necessidades especiais que alguns alunos apresentam. Os cooperantes demonstram uma grande preocupação sobre a melhor forma de atender as crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, não há uma opinião consensual quanto à melhor forma de tratar esta situação, ora opinam que o melhor é que sejam educados em local integrado com as demais crianças da escola, *"Eu defendo o ensino integrado [integração de crianças com deficiência] (...) mas termos um tipo de apoio diferente... eu acho que este apoio não é nada!" (E4)*, ora advogam que a educação destas crianças deva processar-se separadamente, com pessoal experiente e com formação específica na educação de crianças com problemas semelhantes. *"Eu preferia que houvesse turmas com 4 ou 5 alunos com problemas, mas estar com eles a*

*tempo inteiro, do que estar assim e não poder dar apoio a todos ao mesmo tempo, eu sinto-me incapaz e, para mim, é muito difícil!” (E4)*

Por fim, pouco mais de metade dos cooperantes, aponta o *trabalho com crianças difíceis e heterogéneas* como definidor da complexidade e multiplicidade de papéis que o exercício da profissão docente comporta.

Referem aspectos relacionados com a dificuldade de *trabalhar com crianças que pertencem a meios sociais desfavorecidos*, como bem traduz E8:

*“ (...) Eram 25 crianças e 16 [dos pais] deles estavam ligados à droga e à prostituição (...) pela primeira vez na vida tive crianças com seis anos que se recusavam a fazer os trabalhos para o dia do pai, porque 16 deles não o tinham, ou melhor, tinham, mas era desconhecido ou ausente (...)”*

Dificuldade em *trabalhar com crianças difíceis de educar*, “(...) *É com crianças que temos que lidar. E lidar com crianças, como toda a gente sabe, não é fácil.*” (E10); e, por fim, apontam as dificuldades que sentem ao *trabalhar com crianças que chegam mal preparadas ao 1.º ciclo*, nomeadamente, “*Cada vez, nos aparecem alunos mais difíceis, com mais dificuldades de aprendizagem (...)*” (E3)

A escola e, forçosamente, os professores encontram novos problemas e novos desafios. Esta instituição tem, nos nossos dias, como público, alunos e pais provenientes de diversas minorias étnicas, vindos de meios sociais e económicos diferenciados. Esta realidade, associada às mudanças verificadas nos vários domínios, conduz os docentes para situações contraditórias de imprevisibilidade e de complexidade (Smylie: 1999).

Os cooperantes identificam a profissão com os *papéis múltiplos e complexos* que o seu exercício comporta. Segundo Cortesão (2000), os professores interrogam-se sobre qual é o seu papel na escola. Pois, perderam aquilo que, em tempos, foi um «público garantido» submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido e enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e, mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes, do que as que podem ser

oferecidas pelos professores.

De igual forma, Mónica (1997) parece reconhecer o difícil papel dos professores:

“Ensinar estudantes, de tão diversas proveniências sociais, regionais e étnicas, não é fácil. (...) os actuais docentes defrontam-se com turmas heterogéneas e com alunos desmotivados que lhes chegam às mãos com uma preparação insuficiente. (...) É por isso que tantos professores desesperam, que tantos se refugiam no cinismo, que tantos chegam ao fim do dia interrogando-se sobre o seu papel.”  
(Mónica, 1997: 16)

Como tivemos oportunidade de ver no enquadramento teórico, sobre ele recaem cada vez mais responsabilidades e exigências dos mais variados âmbitos. Esteve (1992: 98) critica o “facto de o professor ter frequentemente necessidade de compaginar diversos papéis contraditórios que lhe exigem que mantenha um equilíbrio muito instável em vários terrenos.”

Segundo os entrevistados, os papéis que foram durante séculos da incumbência da família, hoje são exigidos aos professores. Estes têm de exercer um conjunto de papéis maternos e parentais. Segundo Tedesco (2002) este problema de perda de influência da família na educação surge porque esta não cumpre, plenamente o seu papel socializador. E o professor, por seu lado, não está preparado para estas novas exigências (Tedesco, 2002)

Os cooperantes consideram que a profissão docente é caracterizada pelas relações que o professor estabelece com a comunidade, com os colegas, com vários actores sociais e, por fim, com os pais. Consideram, com Marchesi e Martín (1995), que a colaboração dos pais na educação dos alunos é favorável ao seu desenvolvimento e, como tal, fundamental.

- **Papel social indispensável**

Os cooperantes, identificando a profissão com o papel social que a mesma cumpre, apontam que a docência *cumpr*e uma missão social de grande responsabilidade, *forma o indivíduo como cidadão, forma/educa para os valores e*

*produz mudança.*

No Quadro 6.2.2., que se segue, podemos ver detalhadamente, com os respectivos indicadores e ocorrências, as subcategorias encontradas.

**Quadro 6.2.2. – Papel social indispensável**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Forma o indivíduo como cidadão	Prepara-o para a vida	8	5,7	6	33,3
	Forma-o para a integração na sociedade	23	16,3	11	61,1
	Forma a sua personalidade	14	9,9	8	44,4
	Molda o indivíduo	4	2,8	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>49</b>	<b>34,7</b>	<b>13</b>	<b>72,2</b>
Forma/educa para os valores	Forma/educa para a cidadania	9	6,3	3	16,6
	Transmite valores	7	5,0	5	27,7
	Incute valores	7	5,0	6	33,3
	Serve de modelo de valores	6	4,3	5	27,7
	Serve de modelo de referência de conduta ética e social	19	13,5	9	50,0
	<b>Sub total</b>	<b>48</b>	<b>34,1</b>	<b>13</b>	<b>72,2</b>
Cumprir uma missão social de grande responsabilidade	Orienta a conduta de crianças, futuros cidadãos	7	5,0	5	27,7
	Desempenha uma “missão” de grande responsabilidade	3	2,1	3	16,6
	Lida com seres humanos e a sua diversidade	12	8,5	7	38,8
<b>Sub total</b>	<b>22</b>	<b>15,6</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>	
Produz mudança	Contribui para a evolução da sociedade	10	7,1	5	27,7
	É produtor de cultura	5	3,5	4	22,2
	Promove mudanças	7	5,0	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>22</b>	<b>15,6</b>	<b>8</b>	<b>44,4</b>
	<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Uma visão geral sobre o Quadro 6.2.2. mostra-nos que a maioria dos entrevistados considera que o papel social do professor consiste em *formar o indivíduo como cidadão e formar/educar para os valores*. Estas duas ideias são bastante reforçadas pelos entrevistados com mais de dois terços do total de unidades de registo.

Desde os mais antigos registos da função do professor, destaca-se a sua relevância como formador e mediador. Ele dá acesso ao saber, à cultura e aos valores universais, é um importante actor no sistema educativo e na sociedade, faz a mediação entre a sociedade, a escola e a comunidade, mobiliza a sua experiência, os seus saberes, os seus valores e a sua cultura para viabilizar a *formação dos indivíduos como cidadãos* livres e participativos, respeitadores de valores universais. Os entrevistados destacam a

*formação para a integração na sociedade*, como bem ilustra o cooperante E5:

*" (...) O principal objectivo do professor é formar cidadãos livres e participativos na sociedade... que sejam críticos, que reflectam, que tenham a sua opinião, que tenham a sua personalidade, que debatam ideias, que respeitem as ideias dos outros, que saibam fazer-se respeitar, também, a eles..."<sup>17</sup>*

*"Formar crianças que sejam activas e intervenientes na sociedade, que sejam críticas (...)"*

Além de formar para a integração na sociedade, alguns cooperantes vão mais longe e traduzem a ideia do professor *formar a personalidade* do aluno, afirmando que

*" (...) Somos nós, agentes do ensino, que temos que saber ajudar a formar a personalidade das crianças (...) A formação pessoal, no todo, da criança."* (E14) e

sublinham que *"... [ser professor] É formar os alicerces duma personalidade dum ser que vai ser adulto... (...) Tem que educar a personalidade das crianças (...)"* (E4)

Consideram, ainda, que compete, também, ao professor *preparar os alunos para a vida*, nas palavras dos entrevistados:

*" (...) O importante é formar as crianças, é prepará-las para a vida que os espera lá fora (...)"* (E17)

*" (...) Além de pedagogo, [o professor] ajuda alguém a educar-se e a preparar-se para a vida e para enfrentar novos desafios..."* (E14).

Curiosamente, três dos cooperantes entrevistados consideram que o professor interfere de tal modo na formação do aluno como cidadão e como pessoa, que referem que o professor *«molda» o indivíduo*. Esta ideia é bem traduzida por E16:

*" (...) A gente pega nas crianças no 1.º ano (...) é como se fossem uma massa, um bocado de plasticina, sem ser trabalhada e, depois, sai o "bonequinho" (...) cada um (...) com a sua personalidade, mas que se moldou, que se ajudou a criar, que se ajudou a ser gente."*

A outra ideia fortemente especulada do papel social do professor é, como já referimos, *formar/educar para os valores*. Os cooperantes consideram que *" (...)* Nestas idades [do 1.º ciclo], o professor é visto pelas crianças como um modelo, eles imitam o professor em tudo, quer nas coisas boas quer nas más... *"* (E15), pelo que destacam que para formar/educar o aluno para os valores o professor tem que,

---

<sup>17</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E11 e E14.

inevitavelmente, *servir de modelo de referência de conduta ética e social*". E exemplificam situações concretas em que servem de modelo aos seus alunos, nomeadamente:

*" (...) Se o professor é arrumado, vai incutir nos alunos o hábito de serem arrumados, se o professor utiliza uma linguagem correcta, acho que as crianças, também vão utilizar uma linguagem correcta... (...) Porque eu penso que os nossos alunos são um pouco daquilo que nós somos..." (E1)*

*" (...) O professor é um exemplo para os alunos (...) Higienicamente, moralmente... dar muitos exemplos, que não passa pela cabeça de muita gente que nós temos que fazer!" (E6)*

Referem, ainda, que, mais especificamente, o professor *serve de modelo de valores*, evidenciando que *"Nós temos que ser muito cuidadosas, no que se refere à ética, porque servimos de modelo às crianças (...)"* (E11) e que, no processo de ensino/aprendizagem, conscientemente, ou não, *"O professor, no fundo, é um veículo de valores... veiculamos valores e isso é muito complicado quando se trabalha com crianças..."* (E12)

Consideram, ainda, que o professor tem como função social *transmitir e incutir* um conjunto de *valores* e de normas. Carece questionar se esse mesmo professor tem em conta não só os valores considerados universais, mas também os valores específicos de determinadas fracções da sociedade, isto é, se tem em conta as especificidades de cada aluno não lhe impondo os valores que o professor considera como os mais adequados, os seus próprios valores pessoais. Esta questão não parece bem resolvida nos registos dos entrevistados, pois os valores que realmente transmitem ou incutem, os valores que os preocupa são os seus valores pessoais, os valores que consideram mais adequados. Vejamos:

*" (...) Vou dando regras e transmitindo valores morais que eu tenho, se não tiver não sei como posso dar!" (E14)*

*" (...) Os valores que o professor acha que é importante que a criança possua (...) É isso que eu procuro fazer (...) são os valores que lhes procuro transmitir... sempre, todos os dias e em cada momento." (E1)*

*" (...) Para que possam ter uma educação dentro dos valores que nós lhes queremos transmitir (...)" (E12)*

*" (...) A criança terá que sair da escola a saber diferenciar o bem do mal, os valores,*

*principalmente.” (E8)*

No entanto, quando os entrevistados apontam a tarefa do professor *formar/educar para a cidadania* e consideram que “ (...) *Trabalhamos o valor do ser humano (...) temos que ser tolerantes uns com os outros, saber ouvir, saber partilhar, dividir tarefas, etc.*” (E14), parece conduzir ao respeito, quer pelos valores universais, quer pela individualidade de cada aluno, pois pretendem “ (...) *[Formar] crianças críticas, responsáveis, amigas, tolerantes (...) que saibam partilhar e onde a afectividade esteja sempre presente, onde se ajudem os que menos têm, havendo um pouco mais de igualdade entre as pessoas (...)*” (E14)

A maioria dos entrevistados considera que a profissão *cumpr*e *uma missão social de grande responsabilidade*, destacadamente, referem a natureza do seu trabalho que encerra a *relação com seres humanos e a sua diversidade*. Nas palavras dos nossos entrevistados:

*“Ser professor... é uma profissão extremamente delicada (...) Nós lidamos com seres humanos, o nosso problema é que nós lidamos com seres humanos, não lidamos com objectos...” (E2)<sup>18</sup>*

*“Eu acho que ser professor tem uma vertente privilegiada de relação humana.” (E18)<sup>19</sup>*

Os depoimentos dos cooperantes apontam para uma visão da profissão do professor do 1º ciclo como uma «*missão*» *de muita responsabilidade*. Defendendo que um professor que se preocupa com a formação de cidadãos detentores de valores democráticos terá, necessariamente, de promover a participação, a discussão e o diálogo. Exemplificando:

*“ (...) O professor é mestre de todos os mestres, tem uma responsabilidade muito grande (...)” (E4)*

*“Todas as profissões são diferentes (...) mas, acho que a nossa é uma missão muito mais arrojada! É uma missão muito mais arrojada, temos imensa responsabilidade (...)” (E6)*

Mais de um quarto dos entrevistados, considera, ainda, que o desempenho da

---

<sup>18</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E5, E12, E14 e E15.

<sup>19</sup> A mesma ideia está presente nos registos dos entrevistados E10 e E15.

profissão encerra grande responsabilidade, pois o professor *orienta a conduta de crianças, futuros cidadãos*, afirmando que *“Ser professor é uma profissão de muita responsabilidade, que orienta a conduta de crianças, futuros homens e mulheres da sociedade (...) É de uma responsabilidade muito grande a nossa profissão (...)”* (E6)<sup>20</sup>

Um número significativo de entrevistados considera indispensável a profissão docente e o professor *produzirem mudanças*, destacando a ideia de que a profissão *contribui para a evolução da sociedade*, ideia esta bem traduzida pelas palavras de E18: *“(...) Hoje (...) tudo passa pela escola, tudo é formação e forma-se e reforma-se, tornam-se a formar (...) porque é por aí que passa tudo, porque as sociedades só evoluem a partir do conhecimento. E quem dá o conhecimento?”* Apontam, ainda, que o professor é produtor de cultura, *“Um bom professor tem que assumir o seu papel social, como produtor de cultura (...)”* (E15) e que promove mudanças *“(...) Ser professor é ser agente de mudança... (...) agente de mudança essencialmente...”* (E2).

Segundo os nossos entrevistados a recuperação do sentido da profissão docente está em reinterpretá-la como profissão de ensinar a ser pessoa, abarcando todos os valores que a cidadania implica. Todo professor sempre esteve a serviço de um ideal de ser humano. Conforme os depoimentos dos cooperantes, a profissão docente instiga mudança e o docente, além de ser um bom transmissor do conhecimento, espera-se que prepare o jovem para o exercício dos seus direitos e deveres de cidadão, que o prepare para viver em sociedade, que o ajude a formar-se como pessoa.

A educação oferecida pelo professor do 1º ciclo, segundo os cooperantes, tem que potenciar o desenvolvimento de crianças felizes, livres, criativas e solidárias, capazes de compreender e intervir no mundo, tornando possível a construção de uma sociedade melhor.

---

<sup>20</sup> A mesma ideia pode ser encontrada em E7.

Os entrevistados, concordando com Gadotti (1998) e com Stoer e Cortesão (1999), são conscientes de que o professor não é cultural e eticamente neutro, assim como, a educação não é neutra. São conscientes de que o professor não pode agir de forma neutra nesta sociedade de conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode ser omissivo, pois os alunos requerem uma posição destes profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de imposição ideológica das suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e, que está disposto ao diálogo, ao conflito e à problematização do seu saber. Daí que os professores precisem constantemente repensar e rever as suas crenças mais intrínsecas sobre as representações que têm da educação, pois ou se educa para o silêncio, para a submissão, ou com o intuito de dar a palavra, de não deixar calar as angústias e as necessidades daqueles que estão sob a responsabilidade, mesmo que temporária, de professores nos âmbitos escolares.

Para Gadotti (1998) o professor precisa ser crítico para questionar a realidade que se lhe apresenta, para então promover as mudanças sociais que os nossos entrevistados referem.

Actualmente, já não é possível sustentar teses que apregoam que a educação não pode mudar enquanto não houver mudanças estruturais no sistema. É necessário acreditar, com Gadotti (1988) que, apesar da educação não poder sozinha transformar a sociedade em questão, nenhuma mudança estrutural pode acontecer sem a sua contribuição.

#### **5.1.1.3. Profissão exigente com reconhecimento social frágil**

Quanto às concepções sobre a profissão emergiu uma imagem de profissão exigente com reconhecimento social frágil. Os entrevistados, ao considerarem a

profissão exigente com reconhecimento social frágil, referem aspectos relativos às condições de trabalho desgastantes e insatisfatórias em que a profissão é exercida e aspectos relacionados com o dualismo ambíguo e fragilidade da imagem social da profissão e do professor do 1.º ciclo. Como se pode observar no Quadro 6.1., agrupam-se em duas ideias:

- Condições de trabalho adversas;
- Reconhecimento social ambíguo.

Observemos, no Quadro 6.3. que se segue, as subcategorias encontradas e as frequências de UR e UE respectivas.

**Quadro 6.3. – Profissão exigente com reconhecimento social frágil**

Categorias	Sub categorias	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Condições de trabalho adversas	Profissão pessoal e profissionalmente desgastante	37	17,5	12	66,6
	Profissão com condições de trabalho insatisfatórias	72	34,2	16	88,8
	Sub total	109	51,7	18	100
Reconhecimento social ambíguo	Profissão considerada muito importante	35	16,5	12	66,6
	Profissão desvalorizada	67	31,8	16	88,8
	Sub total	102	48,3	18	100
<b>Total</b>		<b>211</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Da análise do Quadro 6.3. podemos observar que há um certo equilíbrio entre as *Condições de trabalho adversas* e o *Reconhecimento social ambíguo*, isto é, a totalidade dos cooperantes considera que ambas se manifestam na profissão de professor do 1.º ciclo.

Relativamente às *Condições de trabalho adversas*, os cooperantes referem o desgaste pessoal e profissional causados pelo exercício da profissão docente. E destacam as condições de trabalho insatisfatórias preponderantes no exercício da profissão docente. Esta ideia vai de encontro à ideia de Jesus (1997) que considera que a contradição entre as exigências para uma renovação pedagógica e a escassez de recursos com que as escolas são dotadas, antevê a obrigatoriedade que o professor tem em

desempenhar um trabalho com pouca qualidade.

Quanto ao *Reconhecimento social ambíguo*, os cooperantes, ora consideram que a profissão docente é muito importante, ora acham que a profissão docente é desvalorizada pela sociedade. Herrera (2000) traduz bem as contradições existentes no seio da profissão docente, em que, segundo o autor, a imagem do professor oscila entre dois pólos contraditórios, por um lado é apontada a importância das funções do professor nas sociedades modernas, contrastando com as fracas condições de existência social, económica e intelectual dos mesmos.

Entre os diversos autores que tratam a profissão de professor é consensual a constatação da exigência de que se reveste o desempenho desta profissão, assim como, da fragilidade e ambiguidade da imagem projectada na sociedade, Estrela (2001: 115) concebe-a como uma profissão “crescentemente complexa, com uma imagem socialmente desgastada”.

Vejamos, agora, pormenorizadamente e de forma isolada, cada uma das referidas categorias, assim como, as respectivas sub categorias, indicadores e frequências encontradas, seguindo a ordem da importância concedida a cada uma delas pelos entrevistados.

- **Condições de trabalho adversas**

As concepções apontadas pelos cooperantes sobre as condições de trabalho adversas que concorrem para que a profissão de professor do 1.º ciclo seja considerada exigente e com reconhecimento social frágil, são de duas ordens *Profissão pessoal e profissionalmente desgastante* e *Profissão com condições de trabalho insatisfatórias*.

Vejamos, então, detalhadamente, no Quadro 6.3.1., que se segue, estas duas concepções apontados pelos entrevistados, assim como, as respectivas frequências encontradas.

### Quadro 6.3.1. – Condições de trabalho adversas

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Profissão com condições de trabalho insatisfatórias	Vencimento incompatível com as exigências da profissão	4	3,7	2	11,1
	Fracas condições materiais nas escolas	45	41,3	10	55,5
	Excessiva burocracia	7	6,4	4	22,2
	Formação lacunar para o desempenho tanta função	16	14,7	11	61,1
	<b>Sub total</b>	<b>72</b>	<b>66,1</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Profissão pessoal e profissionalmente desgastante	Provoca grande desgaste	14	12,8	5	27,7
	Faz viver dilemas difíceis	4	3,7	2	11,1
	Obriga a trabalhar longe de casa e da família	8	7,3	5	27,7
	Faz trabalhar isoladamente	11	10,1	5	27,7
	<b>Sub total</b>	<b>37</b>	<b>33,9</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>
<b>Total</b>		<b>109</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Da análise do Quadro 6.3.1. podemos aferir que quase 90% dos entrevistados salientaram (com cerca de dois terços de UR desta categoria) que a *profissão tem condições de trabalho insatisfatórias*, nomeadamente *fracas condições materiais nas escolas*, facto que somos levadas a relacionar com o estado de alguma degradação dos edifícios e com os escassos recursos e materiais disponíveis.

Os nossos entrevistados salientam o arcaísmo de meios e dos recursos materiais de que dispõem as escolas, como factor fulcral das condições de trabalho insatisfatórias, nas suas palavras:

“ (...) As nossas escolas, hoje em dia, ainda não estão apetrechadas com aquilo que, realmente, a sociedade exige... as nossas escolas estão, ainda, limitadas ao quadro, ao mapa antigo (...)” (E5)

“ (...) São buracos no chão, tectos a cair, quartos de banho antiquados sem quaisquer condições de higiene, sistemas de aquecimento retrógrados, pois o professor tem que estar sempre a colocar lenha...” (E10)

“ (...) Quero um compasso para o quadro e não tenho... (...) as coisas elementares não temos!” (E6)

Chegando ao ponto, de alguns professores, na tentativa de superarem a falta de meios, adquirem materiais com o seu próprio salário. Como referem os cooperantes:

“Quantas vezes não somos nós próprios a dispor do nosso “bolso” para adquirir material para os nossos alunos. Eu faço isso muitas vezes (...)” (E6)

“É o que mais entristece, é ter mesas, cadeiras, um quadro preto e giz comprado pelo professor, e o material, comprado pelo professor (...)” (E17)

A *formação* de que os professores do 1.º ciclo dispõem, apresentada no

enquadramento teórico deste trabalho, é considerada pelos entrevistados como *lacunar para o desempenho de tanta função*, pois, *“A sociedade exige cada vez mais do professor e a nossa formação inicial não nos prepara para isso.”* (E13).

A verdade é que as exigências e os desafios que a sociedade coloca à escola e ao professor, derivados do acelerado processo de evolução das sociedades, não são acompanhados pela formação de professores. Os professores, sem pré-aviso são chamados a desempenhar determinadas funções/papéis sem que para tal tivessem tido qualquer tipo de preparação, *“Ao professor é exigido o desempenho de um número, cada vez maior, de papéis para os quais não têm preparação nem formação (...)”* (E11). Ter que trabalhar diariamente nesta realidade é perspectivado pelos nossos entrevistados como insatisfatório e desfavorável da profissão docente, *“Porque os currículos mudam e ninguém nos ensina a trabalhar desta maneira, quantas vezes já mudaram os currículos? Quem me ensinou a maneira de leccionar as novas disciplinas? Ninguém!”* (E8).

Outro aspecto das condições de trabalho que os entrevistados apontam como adverso ao pleno exercício da profissão é a *excessiva burocracia* com que, diariamente, têm que lidar.

*“ (...) É uma burocracia tremenda, tem que se pedir autorização para sair, tem que se pedir autorização...”* (E16).

*“ (...) Porque nos juntamos para discutir papéis, para preencher papéis, para discutir projectos que, ao fim, acabam por ficar no papel, e as coisas importantes acabam por ser relegadas.”* (E9)

Por fim, apesar de referido por apenas dois cooperantes, achámos interessante o factor económico, *vencimento não incompatível com as exigências da profissão*, aqui considerado como condição de trabalho limitadora/adversa ao bom desempenho docente, nas palavras de E6:

*“O vencimento restrito que temos... quem ganha o ordenado mínimo está pior, mas as exigências intelectuais são outras (...) eu posso comprar até três ou quatro [livros] na*

*semana, mas já é para todo o mês, já não compro mais, porque não posso.* " (E6)

A análise do Quadro 6.3.1. permite-nos referir, ainda, que a maioria dos entrevistados consideram a *profissão pessoal e profissionalmente desgastante*. Destacando que *provoca grande desgaste* pessoal e profissional. Nas palavras da entrevistada E7, " (...) *Vamos ficando cansadas... (...) penso que já não tenho o mesmo rendimento; fico cansada, esgotada, já tenho necessidade de descansar (...)*" (E7).

Os nossos entrevistados apontam tanto, motivos directamente ligados à acção do professor na sala de aula, como ligados ao contexto e às condições em que a docência é exercida.

Os factores ligados à acção do professor na sala de aula são considerados pelos entrevistados como *provocadores de grande desgaste e dilemáticos*, como podemos observar nos seguintes excertos:

*" (...) A gente sente-se mal, não se sente realizada e sai da sala, todos os dias, com aquele sentimento de frustração, porque não conseguiu chegar onde queria."* (E9)<sup>21</sup>

*" (...) Tira-nos muitas horas de sono, principalmente nos momentos de avaliar... Avaliar... o que devo avaliar, como devo avaliar (...)"* (E15)

Sobre os factores relacionados com o contexto e as condições em que se exerce a docência, os entrevistados apontam aspectos como: *trabalhar longe de casa e da família*, expressos nas palavras dos entrevistados:

*"Acho que, principalmente, quem tem filhos e tem que os deixar, a não sei quantos quilómetros de distância, para ir trabalhar... quem é que pode ser um bom profissional nessas circunstâncias? É impossível! (...) Quando se tira o curso não se pensa nestas dificuldades e nenhum ser humano está preparado para enfrentar esta realidade tão dura."* (E11)

*"Um professor que sai de casa às seis horas da manhã para dar aulas e tem que regressar, à noite, para atender os seus filhos e o seu marido, não pode ter os mesmos resultados que aquele que está na cidade, onde mora... e acabam por, ao fim do mês, receber o mesmo ordenado e o resultado não é igual!"* (E5)

*E trabalhar isoladamente*. Assim expresso pelos entrevistados:

*" (...) Meios rurais, para onde eu já fui trabalhar, onde a escola fica completamente*

---

<sup>21</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E4 e E13.

*isolada, longe da povoação, onde para chegar à escola tinha que ir a pé, saltar de pedra em pedra, porque, no Inverno, o caminho era um ribeiro... eu nunca imaginei que pudesse haver escolas assim nesses sítios!” (E12)*

Não podemos deixar de aproximar estes dados de outros que encontramos na literatura que fomos lendo, nomeadamente do estudo de Esteve (1992) que considera que os factores que indicam a existência de desgaste docente são de duas ordens, “os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula” (Esteve, 1992: 33), identificados pelos entrevistados ao se referirem à acção do professor na sala de aula como desgastante e dilemática, e “os que respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (Esteve, 1992: 33), também identificados pelos nossos entrevistados ao apontarem que trabalhar isoladamente e longe de casa e da família é causa de desgaste pessoal e profissional.

Jesus (1997:23), indo de encontro às opiniões dos entrevistados, afirma que “o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”. Também Teodoro (1994), referido no enquadramento teórico, salienta a discrepância existente entre as crescentes expectativas e desafios que a sociedade coloca aos professores e a “carência e o arcaísmo” dos meios colocados aos seu dispor.

Sobre a excessiva burocracia apontada pelos entrevistados importa referir a opinião de Loureiro (2001: 48) que reforça que “a burocratização contribuiu de certo modo para a desqualificação dos saberes profissionais dos professores, afastando-os dos processos de deliberação e reflexão, e converteu o trabalho docente em processos rotineiros”.

Em síntese, os cooperantes consideram que a profissão de professor do 1.º ciclo é exercida sob condições de trabalho que são desfavoráveis ao bom desempenho profissional do professor. Salientando factores relativos às condições de trabalho, factores da ordem da formação que consideram insuficiente para o desempenho de tanta

função e factores relacionados com o desgaste pessoal e profissional que o dia-a-dia provoca. Estes factores conduzem, naturalmente, ao chamado *burnout* (Codo, 1999), ou desmotivação profissional.

- **Reconhecimento social ambíguo**

Os cooperantes consideram que a profissão docente tem um *reconhecimento social frágil*, pois, ora é *considerada muito importante*, ora é *desvalorizada*.

Vejamos, no Quadro 6.3.2., que se segue, as ideias relatadas pelos entrevistados sobre estas duas visões antagónicas do reconhecimento social da profissão docente e as respectivas frequências encontradas.

**Quadro 6.3.2. – Reconhecimento social ambíguo**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Profissão desvalorizada	A profissão e o professor já foram muito valorizados	5	4,9	5	27,7
	O professor é visto como um missionário	4	3,9	2	11,1
	Os professores são vistos, apenas, como transmissores de conhecimentos	3	2,9	3	16,6
	Falta de reconhecimento do mérito profissional do professor	4	3,9	2	11,1
	Necessidade de reconhecimento profissional do professor	4	3,9	2	11,1
	A imagem do professor é desvalorizada pela sociedade	24	23,6	14	77,7
	A profissão é desvalorizada pela sociedade	7	6,9	5	27,7
	O professor do 1.º ciclo é desvalorizado por colegas de outros níveis de ensino	4	3,9	2	11,1
	Baixos índices remuneratórios	5	4,9	3	16,6
	O professor contribui para a desvalorização da sua imagem	7	6,9	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>67</b>	<b>65,7</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Profissão considerada muito importante	O professor do 1.º ciclo é considerado marcante	12	11,8	8	44,4
	A profissão é considerada fundamental para a sociedade	11	10,8	7	38,8
	A dimensão humana do professor é insubstituível	2	1,9	1	5,5
	Há valorização do professor pelos pais	7	6,9	4	22,2
	Há revalorização da profissão e do professor	3	2,9	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>35</b>	<b>34,3</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>
<b>Total</b>		<b>102</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Numa primeira análise do Quadro 6.3.2. sobressai uma visão negativa do reconhecimento social da profissão docente, com a participação de cerca de 90% dos

cooperantes e com cerca de dois terços do total de UR desta categoria.

Observamos que a maioria dos professores cooperantes considera a *profissão desvalorizada* e destacam que *a imagem da profissão e do professor é desvalorizada pela sociedade*, como tal, marcada pela ausência de reconhecimento do mérito profissional do professor, como bem expressam as palavras dos nossos entrevistados:

*" (...) A imagem do professor como coitadinho, "coitadinho! (...) o professor, quase sempre, é posto de rastos." (E2),*

*" (...) As pessoas pensam que o professor não faz nada, tem muitas férias e até ganha demasiado (...)" (E8) <sup>22</sup>*

*"Socialmente, a profissão está em baixo (...) um professor, socialmente, não está considerado como um médico, como outras profissões de relevo." (E6)*

Consideram, ainda, que a imagem da profissão e do professor se desgastou ao longo do tempo, pois *a profissão e o professor já foram muito valorizados*. Nas palavras de E16: *"Antigamente, uma professora era uma professora e toda a gente a respeitava..."*.

Os entrevistados apontam a representação social do *professor como um missionário* ou, apenas *como transmissor de conhecimentos*, como factores determinantes da degradação da imagem social do professor e da profissão.

Exemplificando:

*" (...) Para sermos levados a sério [profissionalmente], devíamos acabar com essa situação [de carolice], mas, depois, olhamos à volta e vemos as crianças... (...) Dai continuarmos, muitas vezes, a ser "carolas"." (E5);*

*" (...) As pessoas pensam que ser professor é ensinar a ler e a escrever e nada mais, o resto não conta." (E16).*

Os *baixos índices remuneratórios* auferidos pelos professores são também apontados pelos entrevistados como factor importante da desvalorização da profissão e do professor, expresso por E10 da seguinte forma: *" (...) Se o professor ganhasse muito bem, as pessoas iam achar que tinham uma profissão muito difícil, muito trabalhosa, muito exigente e muito nobre, aí o estatuto seria outro. Mas, infelizmente, o professor*

---

<sup>22</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E12.

*do 1.º ciclo ainda continua a ser visto como «coitadinho».*”

Cerca de um quarto dos entrevistados aponta o dedo aos próprios professores, considerando que, pela sua conduta pouco profissional, *contribuem para a desvalorização da sua imagem*, como bem traduzem as palavras de E15: “ (...) *Temos colegas que são pouco profissionais... e são, em parte, responsáveis pela má imagem que a sociedade tem de nós.* ”

Um aspecto apontado por E1 e E6 prende-se com a especificidade do *professor do 1.º ciclo*, que consideram *desvalorizado pelos professores de outros níveis de ensino*, e expressam-no da seguinte forma:

*“É um professor primário!” está tudo dito... (...) [Os professores de níveis de ensino superiores] Costumam dizer: «Coitadinha! É uma professorita!»” (E1)*  
*“ (...) Até podes ser licenciada, teres mais formação que eles [professores de níveis de ensino superiores]... Mas estás no 1.º ciclo, és do 1.º ciclo... Estás ali barrada (...)” (E6).*

Contrapondo, a maioria dos cooperantes (cerca de 70%), também *consideram a profissão* de professor do 1.º ciclo *muito importante*.

Referem que *o professor do 1.º ciclo é marcante* na vida futura dos seus alunos e, conseqüentemente, na sociedade, nas palavras dos entrevistados:

*“ (...) Alunos já crescidos, alguns já casados, me vêm visitar e ainda se lembram de coisas que a professora ensinou (...) portanto, são marcas que ficam pela vida toda, seja pela positiva, ou pela negativa...” (E4).*  
*“ (...) As professoras de instrução primária marcavam-nos de qualquer forma e eu via nelas, pessoas muito importantes, muito sabedoras (...) eu via nelas um modelo, um exemplo (...) Acho que isso nos marca bastante!” (E7).*

Consideram, ainda que *a profissão de professor é fundamental para a sociedade*.

Esta ideia é bem defendida pelo entrevistado E18, vejamos:

*“ (...) Os professores têm uma acção fundamental, porque eu não consigo imaginar uma sociedade sem escola, sem alguém que se preocupe com a educação... seriam as trevas, a barbárie...”;*  
*“ (...) Socialmente, é fundamental, porque sem os professores a sociedade não existia, não existiam engenheiros, não existiam guardas, não existiam banqueiros, não existia nada (...)”.*

E, cerca de um quarto dos entrevistados, consideram que *os pais dos alunos têm*

uma *imagem positiva* do trabalho *dos professores*, que reconhecem a difícil tarefa que é educar e formar crianças, futuros cidadãos. Nas palavras dos interlocutores:

*" (...) Há pais que (...) valorizam o trabalho do professor, reconhecem que é uma profissão difícil e muito exigente." (E12)*

*" (...) Há alguns [pais] que (...) acreditam no professor, acreditam na formação que dá aos seus filhos..." (E17)*

Achámos interessante a opinião de E18 que considera *a dimensão humana do professor insubstituível* e, como tal, factor de valorização do professor e do seu trabalho: *" (...) A tecnologia pode ajudar, mas nunca substituir a dimensão humana (...) Ai, somos insubstituíveis e é aí que o professor é a pedra de toque, é a dimensão humana que ele estabelece e que pode transmitir às pessoas."*

Reconhecendo a desvalorização da profissão e do professor, alguns cooperantes consideram que hoje a *imagem do professor e da profissão docente são revalorizadas*, estão a conquistar uma posição mais preponderante na sociedade.

*"O professor já foi alguém muito importante dentro duma comunidade, deixou de o ser e, agora, já está a recuperar o seu estatuto de professor (...)" (E1)*

*" (...) Agora, a imagem do professor na sociedade está a melhorar (...)" (E15)*

Certamente que a relevância do professor é decisiva na formação pessoal e profissional das novas gerações, como refere E6 *" (...) O professor tem muita influência na sociedade, está a formar pessoas..."*. Da sua maneira de conhecer o aluno vai depender o relacionamento de ambos, que está sempre fundamentado em valores morais, éticos, em que se baseiam as condutas individuais, influenciando o posicionamento do sujeito no mundo. Qualquer que seja a disciplina que leccione, o professor transmite simultaneamente uma filosofia viva que é ele, passa aos alunos a sua visão do mundo, e isso fica arreigado no aluno, muito mais que os conteúdos, esta ideia é bem visível nas palavras de E7 *" (...) As professoras de instrução primária marcavam-nos de qualquer forma e eu via nelas, pessoas muito importantes, muito sabedoras (...) eu via nelas um modelo, um exemplo (...) Acho que isso nos marca*

*bastante!*”.

Na actividade docente, realizada concretamente numa rede de interacções com outros sujeitos, o professor passa a ser um *bricoleur*, um profissional que faz um pouco de tudo, evidenciando conhecimentos, valores, símbolos, sentimentos e atitudes. Com o seu trabalho, vai contribuir para formar pessoas que tenham condições de desenvolver as suas habilidades intelectuais, morais, físicas e sociais. Para tanto, precisa ser valorizado e valorizar-se, acreditando no seu trabalho e nas pessoas com as quais interage. Precisa ser respeitado, participar das decisões e propostas que envolvem a especificidade da sua função, envolvendo-se activamente na sua execução, com competência e satisfação.

Como se sabe, as representações que os outros têm dos professores do 1º ciclo não são construídas apenas nas escolas, podem sê-lo também nos estúdios de televisão, nos teatros, nos jornais, enfim em todas as dimensões da vida quotidiana. As representações dos professores do 1º ciclo afectam o trabalho docente e a sua identidade. Os professores podem sentir-se incapazes para combater os estereótipos e as ideias já enraizadas que os outros fazem da docência.

A profissão docente vem tentando afirmar-se como um colectivo social. Porém, o tratamento que recebe está colado à imagem social que administrações públicas fazem e à qual apelam para justificar salários, carreiras e condições de trabalho. A imagem legada, socialmente construída e politicamente explorada é: seja bom e competente, professor! Esta ideia de vocação e missão imposta, ainda é forte e está patente no discurso dos cooperantes, apelando os mesmos, para a necessidade de sua superação, *“Enquanto não conseguirmos, socialmente, ser reconhecidos (...) não se modifica. Porque, para nós, a nossa imagem é muito importante!”* (E6).

### 5.1.2. Concepções dos professores cooperantes sobre as competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo

Foi nossa intenção conhecer as representações que os professores cooperantes têm referentes às competências que consideram necessárias ao exercício da profissão de professor do 1º ciclo.

Os entrevistados expõem e exploram questões ligadas às competências necessárias para desenvolver a profissão docente no 1.º ciclo.

A análise dos dados provenientes das entrevistas permite-nos afirmar que a concepção sobre as competências necessárias ao exercício da profissão docente, vai ao encontro, na nossa perspectiva, das competências fundamentais enumeradas por Perrenoud (2000). Nomeadamente encontrámos as seguintes categorias:

- Gerir situações de aprendizagem;
- Gerir a progressão das aprendizagens;
- Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação;
- Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar na gestão da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Gerir a sua própria formação contínua.

Observemos, no Quadro 7 que se segue, as frequências encontradas.

**Quadro 7 – Sinopse do tema “Concepções dos cooperantes sobre as competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo**

Categorias	UR		EU N=18	
	F	%	F	%
Gerir situações de aprendizagem	206	40,3	18	100
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	93	18,2	14	77,7
Gerir a sua própria formação contínua	63	12,3	17	94,4
Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação	40	7,8	11	61,1

Gerir a progressão das aprendizagens	30	5,9	14	77,7
Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	22	4,3	11	61,1
Participar na gestão da escola	22	4,3	11	61,1
Trabalhar em equipa	21	4,1	8	44,4
Informar e envolver os pais	9	1,8	4	22,2
Utilizar novas tecnologias	5	1,0	3	16,6
<b>Total</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Pela análise do Quadro 7, destaca-se a participação de todos os entrevistados, na competência *gerir situações de aprendizagem*, que representa mais de 40% do total de frequências de UR deste tema.

De destacar, também, as competências *gerir a sua própria formação contínua e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, realçadas pela maioria dos nossos entrevistados.

Parece-nos ainda importante referir que, relativamente a *informar e envolver os pais* e a *utilizar as novas tecnologias*, a julgar pelas frequências encontradas, são domínios de intervenção do professor pouco valorizados pelos nossos entrevistados.

Vejamos detalhadamente, categoria a categoria, as competências fundamentais apontadas pelos cooperantes como fundamentais ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo.

- **Gerir situações de aprendizagem**

Na categoria *Gerir situações de aprendizagem*, muito enfatizada pelos entrevistados, como já referimos anteriormente, encontrámos as sub categorias *Conhecer os conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem*, *Trabalhar a partir das representações dos alunos*, *Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem*, *Construir ou planear dispositivos e sequências didácticas* e, por fim, a sub categoria *Envolver os alunos em actividades de pesquisa e em projectos de conhecimento*.

No quadro 7.1. podemos ver, mais detalhadamente, a análise desta categoria,

assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.1. – Gerir situações de aprendizagem**

Sub categorias	Indicadores	UR		EU N=18	
		F	%	F	%
Conhecer os conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem	Dominando conhecimentos científicos e técnico	10	4,9	6	33,3
	Dominando conhecimentos de pedagogia	5	2,4	4	22,2
	Sabendo comunicar	4	1,9	4	22,2
	Dominando conhecimentos/saberes gerais	15	7,3	9	50,0
	Tendo conhecimentos para além dos conteúdos do 1.º ciclo	9	4,4	7	38,8
	Conhecendo e dominando metodologias e técnicas para ensinar	10	4,9	8	44,4
	Seleccionando as metodologias e as técnicas para transmitir conhecimentos	13	6,3	8	44,4
	Sabendo gerir os tempos na sala de aula	4	1,9	2	11,1
	<b>Sub total</b>	<b>70</b>	<b>34,0</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Trabalhar a partir das representações dos alunos	Realizando o diagnóstico da turma	5	2,4	4	22,2
	Conhecendo bem os alunos	7	3,4	5	27,7
	Conhecendo o ambiente familiar dos alunos	11	5,3	6	33,3
	Contextualizando os saberes	3	1,5	2	11,1
	Contextualizando os programas	5	2,4	4	22,2
	Contextualizando as estratégias	8	3,9	4	22,2
	Promovendo a interdisciplinaridade	9	4,4	3	16,6
	Respeitando e valorizando os saberes dos alunos	4	1,9	2	11,1
	<b>Sub total</b>	<b>52</b>	<b>25,2</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos na aprendizagem	Sabendo ouvir as crianças para compreender os seus problemas	11	5,3	5	27,7
	Improvisando	8	3,9	5	27,7
	Adaptando-se a novos conhecimentos	3	1,5	1	5,5
	Usando a afectividade como estratégia de ensino	17	8,2	7	38,8
	<b>Sub total</b>	<b>39</b>	<b>18,9</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>
Construir ou planear dispositivos e seqüências didácticas	Planificando o seu trabalho	18	8,7	9	50,0
	Concebendo os materiais (meios) de aprendizagem	6	2,9	2	11,1
	Preparando-se pessoalmente	10	4,9	5	27,7
	<b>Sub total</b>	<b>34</b>	<b>16,5</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>
Envolver os alunos em actividades de pesquisa e em projectos de conhecimento	Ensinando os alunos a investigar e a estudar	6	2,9	3	16,6
	Envolvendo os alunos em projectos	2	1,0	1	5,5
	Enriquecendo o vocabulário dos alunos	3	1,5	1	5,5
	<b>Sub total</b>	<b>11</b>	<b>5,4</b>	<b>4</b>	<b>22,2</b>
<b>Total</b>		<b>206</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

A análise do Quadro 7.1. mostra-nos que os entrevistados (cerca de 90%) destacam as competências *conhecer os conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem*, com mais de um terço das unidades de registo, e *trabalhar a partir das representações dos alunos*, com um quarto das unidades de registo.

Nos seus depoimentos, metade dos cooperantes, sobre a competência *conhecer*

*os conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem*, apontam a necessidade do professor do 1º ciclo *dominar conhecimentos/ saberes gerais* para poder dar resposta às dúvidas e curiosidade dos alunos, não se limitando aos saberes disciplinares. Para organizar e dirigir situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes perante os alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências em contextos variados Como confirmam estes registos:

" (...) Hoje em dia, os alunos têm acesso a muita informação fora da escola (...) e é importante que estejamos preparados para lhes responder, não quero com isto dizer que o professor tenha que saber tudo, mas deve tentar estar bem informado, a nível geral (...)” (E12)

"Um professor tem que dominar muitos conhecimentos, não pode ser hesitante dentro da sala de aula, senão as crianças perdem a sua confiança (...) temos que ter a certeza do que dizemos, não podemos estar a hesitar!" (E17)<sup>23</sup>

Uma parte significativa dos entrevistados referem a necessidade do professor, além de *conhecer e dominar metodologias e técnicas para ensinar*, que seja capaz de *seleccionar essas metodologias e técnicas para transmitir conhecimentos*. Para os cooperantes, ao professor não basta o domínio das metodologias é preciso mobilizar essas técnicas e metodologias em sala de aula de forma a traduzir esses saberes em situações concretas de aprendizagem real para os alunos. Exemplificando:

" (...) As didácticas fazem muita falta, saber como se dá uma aula de leitura, como se dá um exercício de ortografia, como se dá um texto colectivo, como dar a noção de número (...)” (E4)

"(...) Sabe transmitir os conhecimentos necessários de uma maneira hábil (...) Que saibam transmitir os conhecimentos que é necessário transmitir (...)” (E1)

"Até pode ser cientificamente, a nível de saberes, muito competente, mas se não souber transmitir esses saberes (...) Se não souber descer à criança (...) não pode ser um bom professor." (E1)<sup>24</sup>

O domínio de *conhecimentos para além dos conteúdos do 1.º ciclo* é apontado como essencial pelos entrevistados. Eles consideram que para ser competente em sala de aula o professor não deve limitar os seus conhecimentos aos conteúdos que tem que leccionar, aos conteúdos previstos no currículo do 1.º ciclo, mas ir muito além dos

---

<sup>23</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E7 e E10.

<sup>24</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E8.

mesmos, como bem traduzem as palavras dos entrevistados:

" (...) [É] importante ter conhecimentos mais avançados, para além dos conteúdos do 1.º ciclo (...)" (E1)

" (...) Nós professores, quantos mais conhecimentos tivermos, das variadas áreas... acho que isso contribui para o nosso desenvolvimento pessoal, para a nossa formação e assim conseguimos explorar melhor, junto dos alunos, determinadas situações." (E12)

" (...) Surgem perguntas na aula fora do âmbito do programa às quais o professor tem que dar uma resposta convincente e correcta... e para poder fazê-lo tem que ter uma base de sustentação teórica." (E7)

Os entrevistados consideram indispensável *dominar conhecimentos científicos e técnicos*, para poder ensinar o professor tem que saber e, esse saber, implica saberes científicos e conhecimento de técnicas de ensino. Para administrar as situações e os conteúdos, o professor precisa ter domínio dos conceitos, das questões e dos paradigmas que estruturam os saberes de cada disciplina. Vejamos o que dizem:

" (...) Para ser um bom profissional tem que ter conhecimentos... conhecimentos científicos e técnicos profundos." (E2)

"Um bom professor, para o ser (...) Também tem que dominar as técnicas, os saberes (...)" (E4)

Os cooperantes entrevistados ainda identificam como fundamental para o conhecimento dos conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem, contribuindo para o desempenho competente do professor em sala de aula, o *domínio de conhecimentos de pedagogia*, a *capacidade de comunicar* e, ainda, a *capacidade de gerir os tempos na sala de aula*. A título de exemplo transcrevemos alguns registos:

"A pedagogia, também é importante (...) aproximação a uma criança (...) a pedagogia é a maneira de chegar ao outro, comunicar com o outro." (E18)

" (...) Um bom professor tem que ser um bom comunicador, não pode ser um bom professor se não for um bom comunicador, é impossível!" (E8)

"Temos que saber ser bons gestores do tempo!" (E14)

Os cooperantes reconhecem que o aluno não chega à escola desprovido de conhecimentos e de experiências, mas com elaborações que o satisfazem provisoriamente em função de explicação do mundo, daí considerarem fundamental o professor *trabalhar a partir das representações dos alunos*.

Segundo os depoimentos de parte dos cooperantes o professor deve *conhecer o*

*ambiente familiar dos alunos para os conhecer melhor, para conhecer os seus problemas, as suas fragilidades, assim, poderá lidar da melhor forma com eles, ajudando-os quando precisam. Nas palavras dos entrevistados:*

*" (...) Saber coisas da vida dos miúdos, problemas que eles têm em casa, porque isso é importante para os podermos compreender e ajudar a superar determinadas falhas que eles, por vezes, têm no seu aproveitamento e mesmo na sua postura durante as aulas (...)" (E15)*

*" (...) O professor, também tem que (...) conhecer o ambiente onde a criança está inserida e, assim, poder trabalhar de forma adequada, tendo em conta as possíveis limitações, ou problemas, que a criança tem no seu ambiente familiar." (E1)<sup>25</sup>*

Os entrevistados apontam como essencial o professor *conhecer bem os alunos* com que trabalha, tentar saber os problemas que têm, compreender o porquê de determinados comportamentos ou reacções, ver os alunos como eles realmente são.

Exemplificando:

*"Para os compreender [aos alunos] é importante conhecermos os antecedentes que eles têm, tudo que está por detrás de determinado comportamento, de problemas de aprendizagem (...)" (E15)*

*" (...) Olhar para uma criança e vê-la realmente como ela é, não como eu gostaria que fosse, as crianças não são todas iguais e temos que vê-las, ver como reagem, saber compreendê-las." (E18)*

*Realizar o diagnóstico da turma, respeitando e valorizando os saberes dos alunos*, segundo os cooperantes, é fundamental para a competência do professor trabalhar a partir das representações dos alunos. Como bem traduzem as suas palavras:

*" (...) Em primeiro lugar tenho que conhecer bem a turma, o nível em que se encontra, a partir daí já posso programar as minhas aulas." (E10)*

*"Ouvindo as crianças, o professor faz um levantamento das necessidades, dos gostos e dos saberes das crianças e vai orientar as suas aulas em função disso" (E14)*

*"Para poder trabalhar temos que saber a base de conhecimentos que eles [alunos] têm, porque eles já trazem conhecimentos de casa, temos que partir, sempre, desses conhecimentos e é só a partir desses que se deve começar (...)" (E16)*

Os entrevistados consideram, ainda, essencial a *contextualização das estratégias* de ensino, *dos programas e dos saberes*, adequando-os à realidade da turma, às especificidades dos alunos, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas motivações pessoais. Exemplificando:

---

<sup>25</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E9.

*“Os métodos... cada professor vai-os adaptando conforme a turma e o nível e ritmo de aprendizagem dos alunos (...)” (E14)*

*“(...) Há turmas em que nós podemos concretizar grandes aprendizagens nos alunos e há outras em que temos que ficar mais aquém.” (E7)*

*“O professor sabe muita coisa, mas tem que adequar os saberes ao momento presente, à turma que tem à sua frente, aos colegas com quem trabalha (...)” (E2)*

Por fim, ainda referente ao trabalho a partir das representações dos alunos, três dos entrevistados, considera, ainda, que o professor do 1.º ciclo deve *promover a interdisciplinaridade*, fazendo a articulação entre as diferentes áreas disciplinares.

*“(...) Não há parâmetros estanques, ou separações entre as matérias. Eu penso num centro motivador, que é de onde vão divergir todas as áreas que eu quero dar numa aula, ou numa semana, ou no mês (...) isto é que é a interdisciplinaridade.” (E14)*

*“(...) As disciplinas devem estar transversalizadas, de uma disciplina partir para as outras, tem que se aproveitar os momentos certos.” (E16)*

Segundo os depoimentos da maioria dos cooperantes entrevistados para gerir as situações de aprendizagem, o professor do 1.º ciclo precisa *trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos na aprendizagem*. Aprender não é memorizar, não é armazenar um somatório de informações/conhecimentos, mas reestruturar o seu sistema de compreensão do mundo. Uma situação problemática obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou de construção de um conhecimento inteiramente novo.

Uma parte significativa dos entrevistados demonstram a necessidade do professor do 1º ciclo *usar a afectividade como estratégia de ensino*,

*“(...) Parto da relação afectiva. Se não se faz isso, quando se chega a uma turma, depois não há diálogo, eles não nos conseguem ouvir, é um barulho infernal (...)” (E6)*

*“(...) Ao estabelecer laços afectivos com os alunos, as aprendizagens surgem quase naturalmente, a afectividade serve de estímulo para a aprendizagem, pois eles estão à vontade para fazer sugestões, colocar as suas dúvidas (...)” (E10)*

*Saber ouvir as crianças para compreender os seus problemas* e a capacidade de *improvisação* é entendido como imprescindível para o desempenho competente do professor. Nomeadamente:

" (...) *Acima de tudo é ser, especialmente, um bom ouvinte, porque as crianças chegam à escola com muitos problemas, principalmente hoje, chegam com vários problemas e de várias ordens e é muito importante ouvi-las... Acho que acima de tudo ser um bom ouvinte (...)*" (E12)

" (...) *Também temos que ter capacidade de improvisação, para podermos aproveitar algumas situações que surgem na aula e que não estavam previstas na nossa planificação.*" (E1)

" (...) *Ser professor é estar preparado par fazer face a todas as situações que lhe possam surgir na sala de aula (...)*" (E17)

Apesar de, apenas o entrevistado E18 ter apontado a capacidade do professor se *adaptar a novos conhecimentos*, achámos pertinente referi-lo, pois é imprescindível à ideia de competência. Vejamos o que diz:

" *Deveriam saber que sendo professores se podem adaptar a outro tipo de conhecimentos, têm é que lhes dar tempo e espaço para eles fazerem formação específica para dar outras coisas.*"

" (...) *E [os professores] vão-se adaptando, vão vendo aquilo que sabem e que não sabem e partem daí.*"

Uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso, é provocada por um dispositivo que coloca os alunos perante uma tarefa a ser realizada, um projecto a concretizar, um problema a resolver. Tudo depende da disciplina, dos conteúdos, do nível dos alunos, das opções do professor. Cada procedimento leva a um tipo de dispositivos. Em cada situação, há uma série de parâmetros que devem ser dominados para que as aprendizagens almejadas se realizem. Para tal, na opinião da maioria dos entrevistados, o professor precisa *construir ou planear dispositivos e sequências didácticas*. Nomeadamente, metade dos entrevistados considera imprescindível que o professor *planifique o seu trabalho*, não concebem um professor competente sem que este organize antecipadamente o seu trabalho, as suas aulas, as suas orientações para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras dos entrevistados:

" *Preparar sempre as lições, organizar, logo no início do ano, as intervenções, o projecto curricular para a turma e a partir daí, a gente procura realizar (...)*" (E16)

" (...) *Tenho o meu "dossier" (...) que me serve de orientação do meu trabalho, que tem as linhas mestras para minha orientação, no que diz respeito à forma como vou conduzir os meus alunos no dia-a-dia, nas nossas aulas (...)*" (E14)

Consideram, também importante o professor *preparar-se pessoalmente* para

leccionar/explorar determinados temas/conteúdos na aula, preparar-se para saber lidar da melhor maneira com as crianças. Exemplificando:

*" (...) O professor tem que vir para a aula preparado de casa (...) tem que preparar as coisas (...) chegar a uma sala de aula e não saber o que vai fazer, perde mais tempo a procurar o que vai fazer do que, propriamente, a fazer alguma coisa." (E17)*

*" (...) Faço os possíveis para me preparar a vários níveis (...) começo logo a investigar, planifico logo os meus trabalhos e as minhas actividades (...) e preparar não é só essas coisas, é ler muito sobre crianças, conhecê-las de perto... Psicologia, continuo a ler, filosofia, gosto de ler até para as crianças." (E6)*

Os entrevistados E5 e E3, consideram, ainda, que ao professor compete *conceber os materiais (meios) de aprendizagem*, pois nas escolas nem sempre existem os meios necessários para colocar o aluno na situação ideal de aprendizagem. Como bem traduz E5:

*"Tento trazer para os meus alunos aquilo que eu considero, no momento, importante e que posso. (...) Penso que é importante colocar-lhes meios à disposição para eles poderem agir."*

*" (...) Aquilo que eu preciso para dar uma aula de português a um 1.º ano, não há ninguém que me faça, tenho que o fazer eu... (...) não há ninguém que me faça o material e para matemática acontece a mesma coisa."*

Para envolver o aluno em actividades de pesquisa é imprescindível que o professor seja investigador, tornando acessível e desejável a sua própria relação com o saber e com a pesquisa. Uma sequência didáctica só se desenvolve se os alunos aceitarem o desafio e tiverem real vontade de saber, de aprender. Menos referido nos discursos dos entrevistados, o papel do professor de *envolver os seus alunos em actividades de pesquisa e em projectos de conhecimento*.

Os depoimentos dos cooperantes demonstram a necessidade do professor do 1º ciclo *ensinar os alunos a investigar e a estudar*, pois consideram a capacidade de investigar e a curiosidade de saber, como condições óptimas para a aprendizagem.

Vejamoso que dizem:

*"Eu acho que é muito importante pôr as crianças a investigar, mesmo com alunos do 1.º ano, no estudo acompanhado, ajudo-os a estudar e a investigar (...)" (E4)*

*"Desde que eles entendam a técnica de investigar, de procurar, de terem curiosidade de saber, as aprendizagens surgem naturalmente (...)" (E5)*

Finalmente, o entrevistado E6 aponta como essencial *enriquecer o vocabulário dos alunos*:

*"... A história do Magistério que tínhamos que descer... que tanto descíamos que os alunos não saíam do mesmo... acabou! Agora, o vocabulário vai ser como eu falo e eles vão enriquecer-se comigo (...) Eles gostam assim! Não é... depois vais para a escola e tens de utilizar só aquelas palavrinhas e eles ficam... Coitadinhos!"*

E, o entrevistado E14, considera importante *envolver os alunos em projectos*:

*" (...) Na Área de Projecto, tentar ver o que queremos fazer, o que queremos combater na nossa sala de aula, o que gostaríamos de ser, e querer ser... portanto, daí sai um projecto (...)"*

Já não se espera que o professor transmita conhecimentos, mas que permita a sua produção ou construção. Espera-se que o professor privilegie o pensamento dos alunos, os ajude a pensar criticamente a realidade que os cerca. Deste modo, os alunos estarão aptos a intervir, a comparar, fazer escolhas e a desejar conhecer o mundo. Torna-se evidente que os professores não podem continuar a pôr um grupo de alunos perante um conjunto de informações. Os professores adquirem novos papéis, "eles serão produtores de dois tipos de conhecimento" (Cortesão, 2000: 47), conhecimento *sobre os alunos e para os alunos*, sendo este último uma consequência do primeiro.

Exige-se o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para reconstruí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, favorecendo a apropriação activa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por a sua exposição metódica.

Trabalhar a partir das representações dos alunos consiste em dar-lhes o direito de se expressarem na aula, interessar-se por elas, tentar compreender as suas raízes e a sua forma de coerência, abrindo um espaço de discussão sem censuras, dialogar com os alunos, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente didáctica. Ajuda-o, fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar

um ponto de partida num sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (Perrenoud, 2000).

A construção do conhecimento é uma trajectória colectiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema.

A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória colectiva, incentivar o êxito de uma tarefa que perde o sentido. O professor deve ser capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade na busca do conhecimento com os seus alunos. Quando os professores se mostram impassíveis perante os conhecimentos que ensinam, pouco interesse se pode esperar dos seus alunos, pois dificilmente os poderão motivar para as aprendizagens. (Perrenoud, 2000).

- **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**

Nesta categoria, *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, bastante participada pelos entrevistados, encontramos as sub categorias: *Lutar contra os preconceitos e a discriminação, Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à aprecação de conduta, Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula e Desenvolver o sentido da responsabilidade, da justiça e a solidariedade.*

No quadro 7.2. podemos ver, mais analiticamente, estes dados, assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.2. – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
	Mantendo a autoridade e a disciplina	13	14,0	6	33,3

Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula	Mantendo um bom relacionamento com os alunos	17	18,3	7	38,8
	Gerindo e incentivando a comunicação	8	8,6	5	27,7
	Gerindo a turma	5	5,3	4	22,2
	Criando um bom ambiente de trabalho na sala de aula	10	10,8	6	33,3
	<b>Sub total</b>	53	57,0	14	77,7
Lutar contra os preconceitos e as discriminações	Sendo tolerante para valorizar a diferença	2	2,1	1	5,5
	Não discriminar os alunos	11	11,8	4	22,2
	Não ter preconceitos	6	6,5	3	16,6
	<b>Sub total</b>	19	20,4	6	33,3
Desenvolver o sentido da responsabilidade, da justiça e a solidariedade	Discutindo e analisando criticamente acontecimentos sociais	1	1,1	1	5,5
	Desenvolvendo o sentido da justiça e da solidariedade	5	5,3	3	16,6
	Promovendo o trabalho em grupo	1	1,1	1	5,5
	Desenvolvendo o sentido do dever e da responsabilidade	4	4,3	3	16,6
	<b>Sub total</b>	11	11,8	5	27,7
Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	Criando e fazendo cumprir regras	6	6,5	3	16,6
	Gerindo situações de conflito/indisciplina	4	4,3	3	16,6
	<b>Sub total</b>	10	10,8	5	27,7
<b>Total</b>		93	100	14	77,7

Da análise do Quadro 7.2. constatamos que esta categoria contou com a participação de cerca de 80% dos cooperantes que entrevistámos.

A maioria dos entrevistados destacam (cerca de 60% de UR desta categoria), a competência do professor *analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula*, indiciando a preocupação dos entrevistados pela análise das relações inter subjectivas que ocorrem na sala de aula e pelas relações que constrói com seus alunos.

Uma boa parte dos cooperantes aponta a necessidade do professor *manter um bom relacionamento com os alunos* em aula como forma de fomentar uma boa relação pedagógica e a comunicação professor-aluno. Transcrevemos alguns registos explicativos:

“ (...) Falo, particularmente, com alguns alunos, digo-lhes coisas, confidencio com eles, digo-lhes que gosto muito deles, ou que não gosto deles, digo-lhes essas coisas porque eu gosto que eles, também, me digam a mim quando gostam, quando não gostam, quando eu

*actuo mal, ou bem (...)" (E18)*

*" (...) Devemos dar primazia à relação professor-aluno, e vice-versa, eu tenho que cair bem nas graças dos meus alunos e eles a nós (...)" (E14)*

A manutenção da autoridade e da disciplina em sala de aula é, também referida pelos entrevistados. Os seguintes registos traduzem a posição dos cooperantes:

*"Não (...) os deixar fazer tudo o que querem, pois a criança precisa de uma mão firme, precisa sentir a firmeza do professor, em certas alturas ele precisa." (E1)*

*" (...) Um professor que consegue uma boa disciplina (...) saber dar disciplina, regras e direitos... direitos e deveres!" (E3)*

Ainda sobre a manutenção da autoridade e da disciplina nos registos do cooperante E16, que a seguir transcrevemos, está visível a complexidade e ambivalência que o domínio desta competência requer.

*"Um bom professor tem que saber dar um castigo ao aluno se ele faz asneiras, mas também tem que saber dar-lhe um beijo se ele o merecer..." (E16)*

*"Eu trato os meus alunos como se fossem meus filhos (...) se precisarem de alguma coisa, eu procuro resolver o problema, mas se eles se portarem mal, se forem mal-educados, também sou capaz de lhes "puxar as orelhas", também os castigo..." (E16)*

Criar um bom ambiente de trabalho na sala de aula é, também considerado pelos entrevistados como imprescindível ao bom desempenho profissional.

*" (...) Ter uma criança dentro duma sala de aula (...) oprimida, em que não pode falar, não pode virar-se para o lado, porque é logo «está quieta! Põe-te direita! Está com atenção!» Eu acho que ao fazer isso, não se pode ser bom professor." (E12)*

*" (...) Procuro criar dentro da sala um bom ambiente, que as crianças se sintam bem, que não se sintam constrangidas, que não se sintam reprimidas, procuro que elas estejam à vontade (...)" (E1)*

Os cooperantes entrevistados consideram, ainda, que ao professor compete *gerir e incentivar a comunicação* com os alunos e *gerir a turma*. Vejamos o que dizem:

*" (...) [Os alunos] Gostam muito de participar e de comunicar... eles precisam ser ouvidos e os mais tímidos devem ser incentivados a falar, para que sintam que o que eles têm para dizer, também é importante. Eu faço muito isso com os meus alunos, converso imenso com eles (...)" (E10)*

*"Um bom professor tem que ser, em termos gerais, um bom gestor da turma que tem, saber gerir a turma em termos de programas, de casos especiais que tem na turma..." (E11)*

*" (...) É impossível que consigamos estar preparados para tudo, mas temos que fazer o melhor possível, temos que saber gerir todas as situações da melhor maneira." (E17)*

Na situação da sociedade actual em que a violência e a discriminação toma

formas extremas, os educadores não podem trilhar caminhos já percorridos. Conscientes desta realidade cerca de um terço dos entrevistados considera essencial ao desenvolvimento da profissão docente o professor *lutar contra os preconceitos e as discriminações*.

Os entrevistados acreditam que uma das formas de empreender essa luta é *não discriminar os alunos*, tratá-los de igual forma independentemente do sexo, da religião, da etnia, da condição económica ou social. Pois, “ (...) *Quando nós fazemos conscientemente a discriminação de uma criança, só porque nasceu num ambiente mais desfavorecido (...) quem faz isso nem sequer devia ser chamado de professor.*” (E12)

Mesmo que, em termos de valores pessoais, o professor tenha algum tipo de “fobia racista”, esta não deve interferir no seu trabalho, no seu relacionamento com todos os alunos. Como bem traduz E3:

*“Eu tenho... não sei se é ódio o que tenho pela etnia cigana (por problemas pessoais muito graves) e, no entanto, quando tenho alunos de etnia cigana eu trato-os normalmente, são crianças, não têm culpa e não sabem de nada (...).”*

Consideram, também, que o professor *não pode ter preconceitos*, ou ideias predefinidas em relação aos alunos. Não se pode estimar o aluno pela sua condição económica, social, familiar ou pela sua etnia. E18 traduz bem esta ideia, vejamos:

*“ (...) Se parto do princípio que aquela criança, porque o pai tem um problema, porque é filho de pais divorciados, porque a mãe é alcoólica, porque o pai é toxicodependente, a mãe está presa e vive com a avó... e se parte do princípio de que com aquela criança não há nada a fazer, então não há mesmo nada a fazer!”*  
*“Temos que partir do princípio que a essência é a mesma, temos é que ultrapassar as coisas e é o que eu tento fazer sempre, não ter preconceitos em relação às crianças.”*

A entrevistada E6 aponta, ainda, como forma de lutar contra os preconceitos e as discriminações a necessidade do professor *ser tolerante para valorizar a diferença*. Nas suas palavras:

*“ (...) Ser tolerante, saber compreender os vários tipos de religião, as várias ideologias políticas, porque eles [crianças] também sabem dessas coisas (...).”*  
*“ (...) Aprender a respeitar, a valorizar as coisas... tudo que é diferente, não há ali [nos alunos] nada que não possa ser bom, tudo é aproveitável e a riqueza está na diferença.”*

Os entrevistados também defendem que ao professor compete *desenvolver o sentido da responsabilidade, da justiça e a solidariedade*.

*Desenvolvendo o sentido da justiça e da solidariedade* é considerado pelos cooperantes entrevistados como essencial, pois a escola, na sua perspectiva, tem o dever de ensinar esses valores. Os cooperantes consideram, ainda, que a melhor forma de desenvolver e inculcar estes valores aos alunos é através do exemplo do próprio professor. Vejamos o que dizem:

" (...) Se me enganar com um aluno, ou se o prejudicar com uma atitude mais rispida, que às vezes acontece, eu peço desculpa, mas não peço por pedir, eu peço desculpa porque lhes estou mesmo a pedir desculpa, é com sentimento... e é curioso que as crianças percebem isso!" (E18)

" (...) A escola tem que ser justa e ensinar os valores da justiça e da solidariedade." (E10)

Consideram, ainda, fundamental *desenvolver o sentido do dever e da responsabilidade*, pois acham que como crianças, como pessoas e como futuros cidadãos têm que ser conscientes que o exercício da liberdade dá direitos, mas também exige deveres e cobra responsabilidades sobre as decisões ou acções que tomem. Nas suas palavras:

"Eles [os alunos] têm que saber que têm liberdade (...) todos somos livres, mas essa liberdade termina onde começa a liberdade do outro (...) É uma regra básica que eles têm que interiorizar e que lhes fica para toda a vida." (E16)

" (...) Tento (...) transmitir-lhes ideologias, ideologias no sentido de lhes dar ideias e valores que tenham a ver, essencialmente, com os deveres... não com os direitos porque eles confrontam muito as pessoas com os direitos, porque só lhes falam em direitos, nunca lhes falam em deveres, embora as duas coisas sejam indissolúveis, têm que estar interligadas, uma coisa não existe sem a outra (...)" (E18)

O entrevistado E15, acrescenta a importância de *discutir e analisar criticamente acontecimentos sociais*, no sentido de fazer uma análise crítica dos valores implícitos nesses mesmos acontecimentos. Nas suas palavras:

" (...) Discutir com os alunos coisas que se passam na sociedade, a nível mundial e a nível local, coisas boas e coisas desagradáveis... depois, fazemos uma análise crítica dos temas discutidos, tentamos perceber o porquê das coisas acontecerem, avaliamos os acontecimentos, se estiveram bem, ou não, se foram respeitados os valores cívicos e morais (...)" (E15)

Também E14, acrescenta o interesse do professor *promover o trabalho em grupo* como forma de contribuir para desenvolver, nomeadamente, a solidariedade nos alunos, pois no trabalho de grupo os alunos aprendem a partilhar e a respeitar o outro. Como diz E14: *“Se as crianças não praticarem o trabalho de grupo não vão saber fazê-lo e, mais tarde, vão ter dificuldades em ser solidários (...)” (E14)*

Durante muito tempo, na escola, as regras foram impostas de cima para baixo. Com o surgimento da escola nova, alguns pedagogos ousaram imaginar que era possível negociar as regras com os alunos. Quando as regras são adoptadas pelo grupo, elas são aceites por todos, e cada um torna-se o avalista da sua execução e os alunos tornam-se mais solidários para fazer respeitar as regras que eles contribuíram para definir. Face a esta realidade, os cooperantes consideram que ao professor compete *participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta* e não a sua imposição aos alunos.

A forma de o fazer, na perspectiva dos mesmos, é *criando e fazendo cumprir regras* e, ainda, *gerindo situações de conflito/indisciplina*.

A criação de regras, tal como já referimos, é feita de forma negociada e correctamente explicitada com os alunos para facilitar o seu cumprimento por parte dos mesmos. Vejamos a opinião de E16:

*“Às crianças tem que se lhes dizer “sim”, para os incentivar, para que criem auto-estima, para que se desenvolvam, mas, também têm que aprender “não”, porque a sociedade tem muitos “nãos”, as coisas não correm exactamente como nós queremos, porque senão, à primeira contrariedade que encontrem pelo caminho desistem (...)”*

A *gestão das situações de conflito e/ou indisciplina* são perspectivadas como problemáticas e de difícil gestão, mas, imprescindível ao desempenho competente do professor. Exemplificando:

*“ (...) Um bom professor tem que ser, dentro da sala de aula, um bom gestor de conflitos, para que a aula possa funcionar, porque se o não for, gera-se a indisciplina.” (E17)*

*“ (...) Gerir situações de conflito numa sala de aula é das coisas mais complicadas que um professor tem que saber fazer (...)” (E12)*

*“ (...) Com alguns alunos não é nada fácil, parece que estão ali só para contrariar o professor. É preciso muita paciência! A gente tem que arranjar estratégias para conseguir lidar com esses alunos (...)” (E16)*

Os cooperantes entrevistados perspectivam o trabalho docente com a implicação de enfrentar a contradição entre os valores pessoais e os valores veiculados pela sociedade. Tal como Perrenoud (2000), consideram que a escola precisa criar situações que favoreçam, além das aprendizagens curriculares, a tomada de consciência, a construção de valores morais e cívicos.

Uma verdadeira educação para a cidadania exige que se lute contra os preconceitos e as discriminações sociais, étnicas e sexuais através do compromisso pessoal com esses valores (Perrenoud: 2000).

Diferentes sentimentos estão presentes nas relações pedagógicas – amor, ódio, gosto pelo poder, chantagem, medos, angústias. É por isso que lutar contra a violência na escola é, na perspectiva dos cooperantes, falar com os alunos, elaborar colectivamente a significação dos actos de violência que nos circundam, reinventar regras e princípios de civilização. Se a violência é o verdadeiro problema, então é preciso colocá-la no âmago da pedagogia. Propagandear algumas regras de boa conduta e lembrá-las de vez em quando é uma resposta caricata. (Perrenoud, 2000)

Os nossos entrevistados reconhecem a dificuldade do professor gerir as situações de conflito e de indisciplina na sala de aula, apontam que os problemas surgem em todas as turmas e o professor trabalha com os meios de que dispõe entre os diversos princípios de justiça e a preocupação com as consequências das decisões tomadas, reconhecendo que uma opção justa nem sempre é eficaz. E sugerem que é preciso esclarecer os direitos e deveres dos alunos, dos professores, e um esclarecimento dos procedimentos de justiça da turma e do estabelecimento de ensino.

Também Perrenoud (2000) refere que as competências que o professor necessita

para gerir a turma referem-se à organização do tempo, do espaço, das actividades, à instauração de valores, de atitudes e de relações sociais que possibilitem o trabalho intelectual, além de realizar um importante trabalho normativo para organizar a coexistência em sala de aula e as actividades de ensino e de aprendizagem.

- **Gerir a sua própria formação contínua**

Na categoria *Gerir a sua própria formação contínua*, os nossos entrevistados destacam a necessidade do professor se *Envolver em actividades de formação contínua* e referem também a importância de *Reflectir sobre as suas práticas*.

No quadro 7.3. podemos ver a operacionalização destes dados e as respectivas frequências encontradas.

**Quadro 7.3. – Gerir a sua própria formação contínua**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Envolver-se em actividades de formação contínua	Fazendo formação contínua em função das suas necessidades e interesses pessoais e profissionais	15	23,8	4	22,2
	Através do desenvolvimento profissional ao longo da vida	25	39,7	15	83,3
	<b>Sub total</b>	40	63,5	15	83,3
Reflectir sobre as suas práticas	Através da investigação	8	12,7	4	22,2
	Através da reflexão da prática pedagógica	12	19,0	7	38,8
	Através da autoavaliação	3	4,8	3	16,6
	<b>Sub total</b>	23	36,5	9	50,0
<b>Total</b>		63	100	17	94,4

Cerca de 90% dos cooperantes entrevistados consideram a competência *gerir a sua própria formação contínua* inerente ao bom desempenho profissional do professor.

Conscientes de que o professor exerce a sua profissão numa realidade incerta e inconstante, enfrentando situações inéditas, o que evidencia a necessidade de se manter actualizado, a maioria dos entrevistados refere a necessidade do professor se *envolver em actividades de formação contínua*, concretamente *através do desenvolvimento profissional ao longo da vida*. Consideram que o professor precisa estar em permanente evolução e formação para poder desenvolver as suas competências e para ser um bom

profissional. Nas palavras dos entrevistados:

*"Com a imigração, com as diferentes etnias... o professor tem que estar, constantemente, em evolução e em formação, para conseguir dar resposta a estas realidades (...) e, por vezes, tem que procurar soluções sozinho, tem que se investir na formação. Quem quer ser um bom profissional tem que trabalhar muito por si." (E6)<sup>26</sup>*

*"É tão importante a formação inicial e a formação contínua, para desenvolver as nossas competências, como o ar que respiramos. Se os professores não pensarem assim o ensino fica muito aquém." (E14)*

Ainda relativamente à formação contínua, os entrevistados, apontam a importância do professor ser selectivo na escolha das acções de formação contínua que frequenta, não fazendo formação por fazer, ou pela corrida desenfreada aos "créditos", consideram que deve *fazer formação contínua em função das suas necessidades e dos seus interesses pessoais e profissionais*. Como traduzem os registos que aqui transcrevemos:

*" (...) A formação contínua, deveria ter sempre como principal objectivo contribuir para a melhoria do desempenho do professor no terreno, se não for assim, não vale a pena fazer formação." (E14)*

*"Ele [o professor] tem que ir a uma acção que ache necessária, que lhe faça falta na sua prática, de que goste (...)" (E1)*

Metade dos participantes valorizam a importância do professor *reflectir sobre as suas práticas*. Destacadamente, uma parte importante dos entrevistados apontam que a forma de o conseguirem é através da *reflexão da sua prática pedagógica*, pois assim podem identificar os domínios em que se sentem menos à vontade para poderem melhorar, para se aperfeiçoarem.

*"Se não aprenderem com os erros não vale a pena cometê-los (...) se (...) ao chegar ao fim do ano, acham que os alunos não aprenderam é porque a estratégia utilizada não foi adequada, portanto, no ano seguinte, há que mudar a estratégia, há que mudar a prática pedagógica, porque aquela não resultou." (E9)*

*" (...) Temos altos e baixos! E temos que reflectir sobre esses altos e baixos de forma a melhorar, cada vez mais, a nossa prática... quantas vezes, temos que voltar à psicologia para tentar perceber o que se está a passar com determinado aluno, quer seja a nível de aprendizagem, quer a nível de comportamento!" (E15)*

Os entrevistados apontam, também, a pertinência da *investigação* na reflexão sobre as práticas e no desempenho competente do professor. Exemplificando:

---

<sup>26</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E9.

*" (...) O trabalho científico e de investigação é fundamental... ele é o suporte de tudo!"*  
(E14)

*" (...) É importante, para ser bom professor, que saibamos ser investigadores (...) temos que investigar (...)"* (E2)<sup>27</sup>

Por fim, os cooperantes também consideram que o professor deve fazer uma avaliação das suas práticas *através da autoavaliação*, podendo, deste modo, ajustar as suas práticas, compensar as suas lacunas para, assim, poder caminhar no sentido da evolução profissional. E18 traduz bem esta ideia ao referir que: *"(...) [os bons professores] Não têm muito a consciência de que são bons professores, é curioso, e que se andam sempre a questionar, que não se acham lá muito bons profissionais (...)"* (E18)

Alessandrini (2002) perspectiva que as novas exigências da sociedade e a diversidade com que lida diariamente originam no professor uma necessidade permanente de incrementar o seu conhecimento para poder regular a sua prática, construindo uma nova concepção da educação, do processo de aprendizagem, da prática pedagógica e da própria avaliação, perspectiva esta anuída pelos cooperantes nos seus registos, quando reconhecem a necessidade do professor se envolver em actividades de formação contínua.

Mas, o envolvimento em actividades de formação contínua não é, por si só, suficiente é preciso " (...) saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos num catálogo..." (Perrenoud, 2000: 158), esta ideia de Perrenoud traduz bem a concepção dos cooperantes sobre a formação contínua, que consideram a importância de seleccionar as acções de formação contínua em função das suas necessidades e interesses pessoais e profissionais.

Continuando a ir de encontro a Perrenoud (2000) consideram, também, que, para pôr em prática esta competência, o professor precisa reflectir sobre as suas práticas com

---

<sup>27</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E15.

o objectivo de aperfeiçoar, transformar e avançar na sua acção pedagógica, mas, o mesmo autor alerta para uma reflexão que não se limite, ao saber analisar, mas a tomar consciência do que faz, de prestar contas a outros profissionais, de ser capaz de julgar com competência as situações problemáticas e indicar até que ponto os obstáculos foram superados e, quais foram os caminhos abordados na busca da superação. Isto é, que seja capaz de estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua.

Para estabelecer o seu programa de formação contínua, na perspectiva de Perrenoud (2000) e, também, dos cooperantes entrevistados, o professor precisa ter clareza do que realmente necessita para o seu desempenho profissional, não se deixando levar pelas ofertas mais cómodas. Ao fazer o balanço das suas competências, o professor estará a fazer a sua autoavaliação numa abordagem mais positiva e, ao mesmo tempo, estará a traçar o seu projecto de formação numa prática mais espontânea e consciente.

- **Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação**

Sobre a competência *Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação* os entrevistados apontam a necessidade do professor *Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo* e de *Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades*. Face à diversidade dos alunos, destacam a necessidade do professor orientar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta essa diversidade, traduzida pela competência *Gerir a heterogeneidade no âmbito da turma*.

No quadro 7.4. podemos ver a análise mais pormenorizada destes dados, assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.4. – Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Gerir a heterogeneidade no âmbito da turma	Lidando com a diversidade de alunos na turma	4	10,0	4	22,2
	Respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	9	22,5	6	33,3
	Planificando em função dos ritmos de aprendizagem dos alunos	5	12,5	4	22,2
	Adequando as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno (individualizar o ensino)	14	35,0	6	33,3
	<b>Sub total</b>	<b>32</b>	<b>80,0</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>
Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo	Promovendo a cooperação entre os alunos bons e os mais fracos	1	2,5	1	5,5
	Favorecendo o intercâmbio de "meios" entre os alunos	3	7,5	1	5,5
	<b>Sub total</b>	<b>4</b>	<b>10,0</b>	<b>2</b>	<b>11,1</b>
Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades	Integrando os alunos com grandes dificuldades no grupo turma	4	10,0	1	5,5
	<b>Sub total</b>	<b>4</b>	<b>10,0</b>	<b>1</b>	<b>5,5</b>
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>

*Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação parece ser uma dimensão largamente partilhada pelos entrevistados. Ao professor parece caber, nesse âmbito, gerir a heterogeneidade da turma, trabalhar com os alunos com dificuldades e desenvolver formas de cooperação entre os alunos.*

Para *gerir a heterogeneidade no âmbito da turma*, cerca de um terço dos cooperantes entende que o professor deve *adequar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos*, isto é, o professor deve individualizar o ensino indo de encontro às especificidades de cada aluno. Nas palavras dos entrevistados:

*"A nível de metodologias e de estratégias... utilizo, sempre, métodos diferentes, porque os alunos são diferentes e é conforme eles são, adequo as estratégias conforme forem necessárias a cada um deles." (E11)*

*" (...) Cada criança é um caso, têm ritmos de aprendizagem diferentes, não podemos desesperar, mas sim entender e, sempre que necessário, temos que mudar de estratégia (...)" (E14)*

Consideram, ainda, que *planificando em função dos ritmos de aprendizagem dos*

alunos e sabendo lidar com a diversidade de alunos na turma, são aspectos relevantes na gestão da heterogeneidade da turma. Exemplificando:

*“Há alunos que têm muitas dificuldades e tem que se ter muita paciência e utilizar outros métodos (...) Para eles fazemos uma planificação totalmente diferente do resto da turma (...)” (E3)*

*“(...) Lidar com uma diversidade tão grande de alunos, de meios, de situações... o professor tem que saber lidar com isso, tem que dar resposta.” (E8)*

Dois dos entrevistados, E10 e E5, consideram que o professor deve *desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo*. Para tal consideram que o professor deve *promover a cooperação entre os alunos bons e os mais fracos*, nas suas palavras: *“(...) Coloco os melhores a trabalhar com os mais fracos, para que os possam ajudar, para que aprendam a ser solidários (...)” (E10)* e deve favorecer o intercâmbio de *“meios” entre os alunos*, exemplificando: *“(...) As crianças (...) têm, em casa, muitos meios que podem servir para nós e para as outras crianças.” (E5)*

De referir, ainda, a opinião de E14, que acredita que o professor deve *fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades*, nomeadamente, *integrando os alunos com grandes dificuldades no grupo turma*, como bem traduzem as suas palavras:

*“Não vamos fazer como na Suíça, em que as crianças que têm bons resultados frequentam os cursos que querem, e as que possuem resultados menos bons não têm oportunidade de escolher, vão para as escolas de “deficientes”! Que é isso?!”*

*“(...) A criança tem que estar sempre integrada no grupo turma, não pode ser excluída... deve trabalhar nas restantes áreas com a turma e ter um tempo para trabalhar a área em que tem dificuldade.”*

Professores experientes, como os nossos entrevistados, sabem que a homogeneidade é um sonho, mesmo nas turmas que foram organizadas por idade ou rigorosa selecção prévia. Ela recria-se devido aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, dos tipos de socialização familiar, no próprio decorrer da progressão no programa. Segundo os cooperantes entrevistados e em conformidade com Perrenoud

(2000), a competência do professor está em enfrentar a heterogeneidade de um grupo de trabalho, promovendo situações interactivas, organizando o trabalho por equipas e, se necessário, individualizando o trabalho.

Atender às crianças que encontram dificuldades e que ultrapassam as possibilidades comuns de diferenciação exige dos professores organização em equipas e recursos para atender esses alunos, sem excluí-los. Segundo os entrevistados, são situações que exigem competências para um atendimento mais individualizado.

Cabe aos professores deixarem de se ver como a única fonte de impulso e regulação da aprendizagem e apostarem na cooperação, na autonomia, na responsabilidade entre os alunos, no ensino mútuo.

- **Gerir a progressão das aprendizagens**

Nesta categoria, *Gerir a progressão das aprendizagens*, participada pela maioria dos entrevistados, tendo em vista o sucesso educativo e a progressão óptima de todos os alunos, as opiniões dividem-se entre *Conceber e gerir situações de aprendizagem ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos* e a importância da *Avaliação formativa dos alunos*.

No quadro 7.5. podemos ver, mais analiticamente, estes dados, assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.5. – Gerir a progressão das aprendizagens**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Conceber e gerir situações de aprendizagem ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	Desenvolvendo estratégias para que a criança aprenda	14	46,7	9	50,0
	Tendo conhecimento dos ciclos anterior e posterior	1	3,3	1	5,5
	Acompanhando os alunos no ciclo posterior	2	6,7	1	5,5
	<b>Sub total</b>	17	56,7	10	55,5
Avaliação formativa dos alunos	Promovendo o sucesso educativo de todos os alunos	8	26,7	7	38,8
	Avaliando tendo em conta as especificidades e os condicionalismos de cada criança	5	16,6	4	22,2
	<b>Sub total</b>	13	43,3	10	55,5
<b>Total</b>		30	100	14	77,7

Os entrevistados ora concebem o professor *conceber e gerir situações de aprendizagem ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos*, ora concebem a questão da *avaliação formativa dos alunos*, dando, no entanto, mais ênfase (cerca de 60% UR) à primeira.

Para *conceber e gerir situações de aprendizagem ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos*, metade dos cooperantes apontam a necessidade de *desenvolver estratégias para que a criança aprenda*. Consideram que o professor deve organizar e desenvolver o seu trabalho em função de um objectivo concreto, que é colocar todos os alunos, especialmente os que apresentam mais dificuldades, em situação de aprendizagem, recorrendo, para tal, a todos os meios, métodos ou estratégias que sejam necessários. Vejamos o que dizem os entrevistados:

*"A alguns alunos é fácil ensinar-lhes as coisas, mas, para outros, temos que aplicar várias técnicas, vários métodos, misturar uns com os outros... de maneira a que eles consigam realizar aprendizagens."* (E15)

*" (...) O professor (...) tem que pôr ao alcance da criança aquilo que acha indispensável para o colocar em situação de aprendizagem (...)"* (E5)

O entrevistado E16, vai mais longe, ao considerar fundamental o professor *ter conhecimento dos ciclos anterior e posterior* e reforça a importância do professor *acompanhar os alunos no ciclo posterior*. Este cooperante demonstra preocupação pela articulação dos diferentes níveis de ensino para um melhor acompanhamento dos alunos, em especial pelos alunos com dificuldades, reforçando a importância de cultivar esta articulação de forma a organizar o processo de ensino-aprendizagem a médio ou longo prazo, para que sejam respeitados os ritmos de aprendizagem dos alunos, para que as suas necessidades e as suas especificidades sejam respeitadas. Nas palavras de E16:

*"Um dos grandes males do nosso sistema de Ensino Básico é o facto de os professores do ciclo posterior não terem conhecimento do currículo do ciclo anterior, e vice-versa... não se preocupam em saber quais são as dificuldades que os alunos trazem dos ciclos anteriores."*

*" (...) No 1.º ciclo, quando temos um aluno com problemas, ou dificuldades graves, quando*

*enviamos esse aluno para o 2.º ciclo temos o cuidado de elaborar relatórios a esclarecer a situação do aluno, mas, a maior parte das vezes, esses relatórios nem sequer são lidos.”*

Para gerir a progressão das aprendizagens é necessário analisar, periodicamente, o progresso dos alunos. Esse balanço fundamentará a tomada de decisões do professor quanto à aprovação e definição de estratégias de ensino que auxiliarão o aluno a aprender melhor, bem como a sua maneira de aprender e de raciocinar, as suas dificuldades, as suas angústias, os seus interesses, os seus projectos, a sua auto-imagem como sujeito, o seu ambiente familiar e escolar. Consciente desta realidade pouco mais de metade dos entrevistados aponta a *avaliação formativa dos alunos* como forma de gerir a progressão das aprendizagens.

Uma parte importante dos cooperantes considera que ao professor compete *promover o sucesso educativo de todos os alunos*, mesmo daqueles que apresentam mais dificuldades. Nas palavras dos entrevistados:

*“ (...) Acho que, realmente, tenho feito os possíveis para orientar as aprendizagens de maneira que seja dada a cada criança que eu tenho na minha sala a oportunidade de ela desenvolver as suas capacidades.” (E4)*

*“ (...) [O mau professor é aquele] Que não se preocupa muito com ensinar aqueles que ficam para trás.” (E18)*

Os depoimentos dos entrevistados demonstram a necessidade do professor do 1º ciclo *avaliar tendo em conta as especificidades e os condicionalismos de cada criança*, nomeadamente, as capacidades ou limitações cognitivas dos alunos e os condicionalismos (afectivos, sociais, familiares...) que limitam o sucesso educativo.

Como bem traduzem estes registos:

*“Não podemos avaliar só os conhecimentos, eu tenho, sempre, em atenção problemas que as crianças possam ter e que estão por detrás... Não tenho só em linha de conta o que se faz na sala de aula (...)” (E15)*

*“Porque temos que ter em conta que nem todas as crianças da turma atingem o mesmo nível de conhecimentos, uns conseguem tudo outros ficam mais aquém, mas é assim.” (E12)<sup>28</sup>*

Como reconhecem os nossos entrevistados, a mesma tarefa não apresenta igual

---

<sup>28</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E10.

desafio para todos os alunos. Formam-se grupos heterogêneos e nem todos desempenham o mesmo papel no procedimento colectivo, o que não suscita, conseqüentemente, as mesmas aprendizagens em todos. O funcionamento colectivo pode marginalizar os alunos que têm mais necessidade de aprender. Daí, concordando com Perrenoud (2000), os entrevistados reconhecem a necessidade do professor ajustar as situações de aprendizagem ao nível e às possibilidades dos alunos, “escolher e modular as actividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial”, como refere Perrenoud (2000: 48).

A avaliação formativa é apontada pelos entrevistados como uma relação diária entre o professor e seus alunos cujo objectivo é auxiliar cada um a aprender. Pretende, segundo os mesmos, que o professor considere cada situação de aprendizagem como uma fonte de informações, não separando avaliação e ensino, pois a avaliação formativa deverá regular o processo de ensino-aprendizagem e sempre que este não cumpra os objectivos almejados deverão ser reformuladas as estratégias, os meios, os objectivos, etc.

- **Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho**

Sobre a categoria *Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho*, reconhecendo a importância de *Negociar com os alunos diversos tipos de regras e de contratos*, os entrevistados destacam a vantagem de *Suscitar o desejo de aprender* nos alunos.

Vejamos no quadro 7.6. a análise destes dados, assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.6. – Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Suscitar o desejo de aprender	Implicando os alunos na construção do saber	9	40,9	6	33,3
	Motivando os alunos para a aprendizagem	8	36,4	7	38,8

	<b>Sub total</b>	17	77,3	10	55,5
Negociar com os alunos diversos tipos de regras e de contratos	Sabendo negociar com os alunos	3	13,6	3	16,6
	Favorecendo a autonomia dos alunos	2	9,1	1	5,5
	<b>Sub total</b>	5	22,7	3	16,6
<b>Total</b>		22	100	11	61,1

Os entrevistados concordam que o professor deve *suscitar nos seus alunos o desejo de aprender* e também *negociar com os alunos diversos tipos de regras e de contratos*.

Pouco mais de metade dos entrevistados, consideram que o professor deve *suscitar o desejo de aprender* no aluno. E pode fazê-lo *motivando os alunos para a aprendizagem*, como bem traduz E14:

" (...) *Descobrir formas de não tornar o ensino monótono, formas para que as crianças gostem, cada vez mais, da escola e de aprender (...)*".

Consideram ainda que *implicando os alunos na construção do saber* é outra forma de conseguir que os alunos desejem aprender. Nas palavras dos seus interlocutores:

" (...) *[O trabalho] não é feito por imposição, são eles próprios a procurar, a querer saber... e eles são muito curiosos, gostam de saber, de aprender e assim as aprendizagens são mais significativas para eles e, portanto, mais permanentes.*" (E5)

" (...) *É ajudá-los [aos alunos] a aprender, não é chegar ali e dar-lhes as respostas, é ajudá-los a descobrir, a procurar, a desenvolver estratégias próprias para a resolução das situações.*" (E12)

O professor deve *negociar com os alunos diversos tipos de regras e de contratos*, e para isso parece que o professor tem que *saber negociar com os alunos*:

"*Eu procuro discutir, sempre, o meu projecto com os alunos e ver o que é exequível e o que não é, ver o que é viável e o que não é (...)*" (E16)

O entrevistado E17, considera, ainda, que *favorecer a autonomia dos alunos* contribui para ser bem sucedido nas negociações que se façam com os alunos. Nas palavras de E17:

"*O que mais prazer me dá é conseguir que as crianças sejam autónomas e que se saibam*

*auto gerir dentro da sala de aula. (...) os meus alunos, na sala de aula, sabem gerir todos os recursos que existem na sala de aula, têm autonomia (...)" (E17)*

No ofício de professor, segundo a perspectiva dos entrevistados, também se inclui a responsabilidade de despertar no aluno o desejo e a vontade de aprender, o que não é uma tarefa fácil por motivos variados: falta de motivação; a falta de projecto pessoal do aluno; programas que não incentivam a apropriação dos conhecimentos oferecidos. Para tomar a decisão de aprender e conservá-la, na opinião dos cooperantes e de Perrenoud (2000), é preciso o prazer de aprender e o desejo de saber e, para tanto, o professor deverá desenvolver estratégias para criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender, favorecendo ou reforçando a decisão de aprender.

No contrato didáctico estabelecido entre o professor e os alunos deverão estar implícitas as regras do jogo em torno do saber, assim como a relação legítima com o saber. É notório que o sentido de uma actividade, para qualquer um, depende muito de seu carácter escolhido ou não. Os cooperantes consideram que a negociação com os alunos é uma forma de implicá-los na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, de contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia.

- **Participar na gestão da escola**

Nesta categoria, *Participar na gestão da escola*, os nossos entrevistados mostram preocupação por *Dinamizar as relações com a comunidade* e reconhecem a pertinência do professor *Administrar os recursos da escola*.

No quadro 7.7. podemos ver, em pormenor, estes dados e as respectivas frequências encontradas.

**Quadro 7.7. – Participar na gestão da escola**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Administrar os recursos da escola	Participando na gestão da escola	4	18,2	4	22,2
	Participando em todas as decisões da escola	9	40,9	7	38,8
	<b>Sub total</b>	13	59,1	9	50,0
	Dinamizando a comunidade	3	13,6	3	16,6

Dinamizar as relações com a comunidade	Mantendo um bom relacionamento com a comunidade educativa	6	27,3	5	27,7
	<b>Sub total</b>	9	40,9	7	38,8
<b>Total</b>		22	100	11	61,1

A competência *participar na gestão da escola* contou com a participação de mais de 60% dos cooperantes entrevistados.

Metade dos entrevistados aponta a capacidade do professor para *administrar os recursos da escola*. Nomeadamente *participando em todas as decisões da escola e participando na gestão*, propriamente dita, *da escola*, isto é, consideram que os professores devem ter um papel activo nas decisões e organização da escola.

Exemplificando:

*" (...) Acho que os professores devem ser os gestores das escolas." (E7)*

*"Sim, o professor (...) tem que participar em todas as actividades e decisões ao nível da escola." (E15)<sup>29</sup>*

Segundo os depoimentos de uma parte significativa dos cooperantes, para participar na gestão da escola, o professor deve, ainda, *dinamizar as relações com a comunidade*. Para tanto, consideram a *manutenção de um bom relacionamento com a comunidade educativa* e a *dinamização da comunidade* nas mais variadas dimensões. Concebem o professor como um agente activo e participativo da comunidade. Nas suas palavras:

*" (...) O professor deve ter bom relacionamento com toda a comunidade educativa, desde os colegas aos funcionários, porque todos fazem parte da escola." (E15)*

*" (...) E a escola [e o professor] tem que dinamizar a comunidade em que está inserida, é muito importante dinamizar a comunidade (...)" (E2)*

Os nossos entrevistados reconhecem que ao professor compete intervir na escola a todos os níveis, concretamente na gestão da escola, e deve intervir também a nível da comunidade. Isto é, reconhecem o alargamento da área de intervenção do professor indo, de certa forma, ao encontro da noção de "*profissionalismo alargado*", apontada por

<sup>29</sup> A mesma ideia pode ser encontrada nos entrevistados E7,E9,E10 e E12.

Estrela (2001), à qual nos referimos no enquadramento teórico, nomeadamente no que se refere ao alargamento do profissionalismo à escola, aos parceiros educativos e à comunidade.

- **Trabalhar em equipa**

A categoria *Trabalhar em equipa* é perspectivada, por um número significativo de cooperantes, no sentido de *Enfrentar e analisar em conjunto situações práticas e problemas profissionais*.

O quadro 7.8. mostra-nos, mais analiticamente, estes dados e as frequências encontradas.

**Quadro 7.8. – Trabalhar em equipa**

Sub categoria	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Enfrentar e analisar em conjunto situações práticas e problemas profissionais	Discutindo e reflectindo em equipa	6	28,6	5	27,7
	Trabalhando em equipa para troca de experiências	14	66,7	7	38,8
	Trabalhando em equipa com um objectivo comum	1	4,7	1	5,5
	Sub total	21	100	8	44,4
<b>Total</b>		21	100	8	44,4

O professor precisa trabalhar em equipa *enfrentando e analisando em conjunto situações práticas e problemas profissionais* – esta parece ser uma opinião largamente difundida nos nossos entrevistados.

Com a esmagadora maioria de ocorrências de UR, uma parte razoável dos cooperantes apontam, que *trabalhar em equipa para troca de experiências* é relevante, pois essa troca de experiências contribui para minimizar os efeitos negativos do isolamento, além de ajudar a resolver determinados problemas e enriquecer os conhecimentos e as experiências dos professores. Como traduzem estes registos:

*“Eu acho que o contacto entre nós, a troca de ideias... tudo isso, nos faz sentir mais unidas e veio quebrar, de certa forma, o isolamento que muitos professores do 1.º ciclo vivem no seu dia-a-dia profissional (...)” (E15)*

*“ (...) Fazíamos as planificações em conjunto e era uma troca de ideias que nos ajudava muito (...) não só pela elaboração da planificação, mas pela conversa paralela que se*

*estabelecia, pela troca de ideias, de experiências, etc.” (E7)*

Os entrevistados acreditam que, outra forma de incrementar o trabalho em equipa é *discutir e reflectir em equipa* sobre os diferentes aspectos da profissão, sobre as exigências do exercício da mesma, sobre as mudanças educativas implementadas, ou a implementar, entre outros. Nas palavras dos cooperantes:

*“ (...) Do ME vem as leis e as exigências, mas não dão orientações (...) há coisas novas que deviam ser discutidas e reflectidas por todos os professores, ao invés de ter que reflectir e pensar individualmente (...)” (E9)*

*“ (...) Também é importante conversar e discutir determinados temas relacionados com a educação (...)” (E7)*

O depoimento do cooperante E18 demonstra a necessidade dos professores *trabalharem em equipa com um objectivo comum* para daí poderem, de certa forma, contribuir para o seu desenvolvimento profissional, para a sua realização pessoal e profissional. Nas palavras de E18:

*“ (...) As sociedades só se realizam se os cidadãos [neste caso, os professores] tiverem consciência da própria realização, se for com um objectivo comum!”*

Também Perrenoud (2000: 83) considera que uma equipa é “um grupo reunido em torno de um projecto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação”.

Uma grande parte dos entrevistados sublinha que o trabalho em equipa, a partilha de responsabilidades, a cooperação é uma exigência que vem crescendo na rotina da profissão docente e é um valor profissional a cultivar o que nos aproxima do referido por Perrenoud (2000, 2001a).

O trabalho em equipa é uma componente da acção colectiva e pressupõe competências de auto-análise e de diálogo com o próximo, de maturidade, de estabilidade, de serenidade pessoal daqueles que o compõem.

- **Informar e envolver os pais**

Esta categoria, *Informar e envolver os pais*, não foi significativa nos discursos

dos entrevistados, não tendo sido encontradas sub categorias.

No quadro 7.9. podemos ver a análise destes dados e as frequências encontradas.

**Quadro 7.9. – Informar e envolver os pais**

Categoria	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Informar e envolver os pais	Trabalhando em equipa com os pais	5	55,6	4	22,2
	Envolvendo os pais nas actividades da escola	4	44,4	3	16,6
<b>Total</b>		9	100	4	22,2

*Informar e envolver os pais*, é uma competência do professor que não mereceu, no discurso dos nossos entrevistados, grande relevância. Alguns dos entrevistados consideram que esta competência manifesta-se ao *trabalhar em equipa com os pais e envolver os pais nas actividades da escola*. Demonstrando assim, a necessidade de estabelecer parcerias entre pais e professores, entre comunidade e escola, objectivando enfrentar, não só os desafios educacionais, mas também, as especificidades de cada aluno. Observemos o que dizem os cooperantes:

*"Nós temos que confrontar os pais das crianças com os problemas que sentimos dentro da sala de aula, para que a escola, juntamente com o ambiente familiar, possa fazer alguma coisa." (E12)*

*"Era óptimo sermos ajudados por eles [pais]! Em saídas, em passeios (...) Mesmo dentro da escola podem participar em muitas actividades e há pais que participam." (E6)*

Envolvendo os pais nas actividades da escola é, hoje, um imperativo e, ao mesmo tempo, uma competência requerida pelos professores, segundo o número reduzido de entrevistados.

Encontrámos uma aproximação a esta dimensão em Perrenoud (2000), que considera que o ideal seria pais e professores partilharem as responsabilidades educativas, envolvendo os pais na construção dos saberes. Seja qual for a pedagogia, um professor precisa que os pais dos seus alunos a compreendam e adiram a ela, a nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem.

A baixa participação dos nossos entrevistados nesta questão de informar e envolver os pais demonstra, a nosso ver, que os mesmos ainda não se encontram muito à vontade em partilhar o seu saber, as suas responsabilidades, o seu espaço à participação dos pais. Demonstrando alguma insegurança ou, simplesmente, falta de hábito de trabalhar em equipa com os pais. Talvez o isolamento a que os professores do 1.º Ciclo se habituaram durante tantos anos justifique esta falta de abertura à participação dos pais.

- **Utilizar novas tecnologias**

A referência a esta categoria, *Utilizar novas tecnologias*, foi pouco significativa nos discursos dos entrevistados, não tendo sido encontradas sub categorias.

O quadro 7.10. podemos ver, mais analiticamente, estes dados, assim como, as frequências encontradas.

**Quadro 7.10. – Utilizar novas tecnologias**

Categoria	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Utilizar novas tecnologias	Necessidade de acompanhar a evolução tecnológica da sociedade	3	60,0	2	11,1
	Sabendo utilizar os meios informáticos	2	40,0	1	5,5
<b>Total</b>		5	100	3	16,6

Importa salientar que utilizar novas tecnologias não recolheu nos nossos entrevistados um peso significativo. São poucos os entrevistados que se referem às novas às exigências da profissão e da sociedade ou apontam a urgência dos professores *utilizarem as novas tecnologias*.

A introdução do computador nas escolas acarreta a transformação da própria escola e do papel do próprio professor. A inovação poderá levar a uma mudança qualitativa. O desenvolvimento dos meios de comunicação facilita a circulação de informação, pelo que, como tudo está em constante mudança, os novos conhecimentos surgem em cada momento. Assim, na perspectiva de alguns entrevistados, o sucesso do

professor depende, em parte, do modo como ele consegue absorver e usar esses novos conhecimentos, daí a *necessidade de acompanhar a evolução tecnológica da sociedade*.

Nas palavras dos interlocutores:

*" (...) Tentar ser menos ultrapassado. Sabe que é difícil nós acompanharmos o desenvolvimento tecnológico e, até, o desenvolvimento social (...) se o professor não dá o "empurrão" ficamos muito aquém, muito aquém (...) " (E5)*

*"Quando eu tirei o meu curso, o meio mais evoluído que tínhamos eram os "slides" (...) Agora já temos vídeo, televisão, computador (...) " (E5)*

Sobre a necessidade de *saber utilizar os meios informáticos* é curioso que o único cooperante que faz referência a esta competência, E15, nos seus registos expressa que o seu saber, nesta área, fica muito aquém do que seria desejável. Vejamos:

*" (...) Ainda não consegui dar resposta aos meus alunos, ao nível que eles exigem, no que se refere à informática (...) " (E15)*

*" (...) A parte da informática é onde eu falho mais, porque não tenho conhecimentos suficientes para a utilizar como precisava (...) " (E15)*

Esta constatação, que merece especial ponderação, um aspecto característico da era dos computadores é o facto de muitos alunos estarem à frente dos seus professores no que respeita ao domínio de competências na área dos computadores. Talvez nele resida um dos grandes receios dos professores: mostrar a sua incompetência perante a capacidade de trabalhar com o computador. Seja por este motivo, ou outro, a verdade é que verificámos uma frequência muito baixa de UR e UE referentes a este assunto.

Um aspecto que pode ter tido alguma influência nesta questão é que as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico se debatem com a falta de recursos materiais e só muito recentemente é que foram apetrechadas com alguns meios informáticos. Isto é, na maior parte das escolas do 1.º Ciclo não há meios de acesso às novas tecnologias o que pode, em certa medida, justificar a fraca referência a este aspecto pelos cooperantes entrevistados, pois certamente que, se não dispõem dos recursos não os podem utilizar na sua prática pedagógica.

Outro aspecto que nos leva a reflectir sobre esta questão é a faixa etária da

maioria dos nossos entrevistado que se situa entre os 42 e 60 anos de idade, sendo que doze dos dezoito entrevistados (cerca de 70%) têm 51 ou mais anos. Assim como o tempo de serviço docente, dez dos entrevistados têm 30 ou mais anos de serviço, sete têm mais de 21 anos de serviço e, apenas E12 tem 18 anos de serviço docente. A idade dos entrevistados, assim como, o tempo de serviço docente, permite-nos aferir que os nossos entrevistados, durante muitos anos trabalharam sem o recurso às novas tecnologias o que pode ter conduzido a uma certa rotina, e, por outro lado, já se encontram, a grande maioria, numa fase muito avançada da carreira (alguns muito próximos da aposentação). Tal, a nosso ver, pode ter conduzido a uma certa resistência às mudanças provodas pela introdução das novas tecnologias na escola e na prática pedagógica diária dos professores.

No entanto, é necessário reflectir sobre esta competência, pois no mundo actual a disseminação das novas tecnologias e da maior acessibilidade à informação, retiraram aos professores a condição de fonte segura e única de aprendizagem (Machado, 1995) teoria reforçada por Teodoro (1990: 13) “as novas tecnologias de informação fizeram com que o professor e a escola perdessem o estatuto de depositários absolutos dos conhecimentos. Os meios ao dispor de uns e de outros são extremamente desiguais e desvantajosos para a escola”. O aparecimento e a integração das novas tecnologias na escola é uma realidade e aos professores compete enfrentar esta “revolução pedagógica” assente numa nova concepção do saber (Ponte: 1997).

Em síntese, uma abordagem por competências requer do professor: a responsabilização, não só pelos conhecimentos científicos e disciplinares, mas também pela formação global de cada aluno; a descentralização da sua área de especialização e discussão com outros professores, de modo a partilhar, alargando as fronteiras dos conhecimentos e saberes; a valorização das transversalidades potenciais nos programas

e nas actividades didácticas; a participação em projectos mobilizadores de várias disciplinas; a aceitação, durante parte da sua carreira profissional, de funções mais centradas nos alunos do que nos conteúdos programáticos; o acompanhamento de projectos pessoais; a gestão de escola e da sua formação contínua. (Perrenoud, 1999)

### **5.1.3. Concepções dos professores cooperantes sobre o modo como se adquirirem competências, ou como se deviam adquirir**

Foi nossa intenção conhecer as representações que os professores cooperantes têm do modo como se adquirirem, ou como se deviam adquirir competências para o exercício da profissão de professor do 1º ciclo. Os entrevistados explanam questões ligadas à experiência prática, à formação inicial e contínua e à socialização profissional, revelando o modo como obtiveram as suas competências e, ainda o modo como acham que deviam ser adquiridas.

Referem aprendizagens provenientes da formação (inicial e contínua), da prática pedagógica e das relações estabelecidas com o outro. Foram encontradas quatro ideias fundamentais nos discursos dos entrevistados, são elas:

- Aquisição de competências pela experiência;
- Aquisição de competências na formação;
- Aquisição de competências através da socialização;
- As competências não se adquirem.

No Quadro 8, que apresentamos seguidamente, podemos encontrar o conjunto das concepções dos cooperantes sobre o modo como se adquirirem competências, ou como se deviam adquirir, bem como as frequências encontradas.

**Quadro 8 – Sinopse do tema “Modo como se adquirem competências, ou como se deviam adquirir”**

Categorias	Sub categorias	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Aquisição de competências na formação	Na formação Inicial	206	48,1	18	100
	Na formação ao longo da vida	37	8,7	11	61,1
	Através da autoformação	30	7,0	11	61,1
	<b>Sub total</b>	<b>273</b>	<b>63,8</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
Aquisição de competências pela experiência	Na prática pedagógica do dia-a-dia	47	11,0	15	83,3
	Na experiência ao longo da vida	37	8,6	16	88,8
	Na experiência como formadora da FI	5	1,2	5	27,7
	<b>Sub total</b>	<b>89</b>	<b>20,8</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
Aquisição de competências através da socialização	Socialização profissional (na escola)	40	9,4	16	88,8
	Socialização pessoal (fora da escola)	10	2,3	5	27,7
	<b>Sub total</b>	<b>50</b>	<b>11,7</b>	<b>17</b>	<b>94,4</b>
As competências não se adquirem	São inatas	14	3,3	5	27,7
	São intuitivas	2	0,4	1	5,5
	<b>Sub total</b>	<b>16</b>	<b>3,7</b>	<b>5</b>	<b>27,7</b>
<b>Total</b>		<b>428</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

A análise dos dados permite-nos afirmar que as concepções sobre a aquisição de competências pelo professor do 1.º ciclo pela experiência e pela formação são partilhadas por todos os cooperantes entrevistados, bem como com larga aceitação (cerca de 95%), a concepção de que a aquisição das competências se faz também através da socialização.

De referir, ainda, que um grupo mais reduzido de entrevistados, cerca de 30%, concebe que as competências não se adquirem. Isto é, ou os professores possuem potencialidades inatas, ou intuição, para serem profissionais competentes, ou não vale a pena dedicar-se pois, por mais que se esforcem, nunca o serão.

Vejamos detalhadamente, categoria a categoria, por ordem de ocorrência das mesmas, as ideias fundamentais de como os cooperantes concebem a aquisição de competências pelos professores do 1.º ciclo.

### 5.1.3.1. Aquisição de competências na formação

Os entrevistados, nos seus depoimentos, falam da formação como estratégia importante e imprescindível para a aquisição e desenvolvimento de competências para desempenhar as funções inerentes à profissão de professor do 1.º ciclo.

No Quadro 8.1. podemos ver as categorias, subcategorias e, respectivas frequências encontradas.

**Quadro 8.1. – Aquisição de competências na formação**

Categorias	Sub categorias	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Na Formação Inicial	A formação Inicial como momento pouco importante para a aquisição de competências	24	8,8	11	61,1
	A Formação Inicial como momento importante na aquisição de competências	63	23,1	17	94,4
	Na Prática Pedagógica durante a FI	50	18,3	16	88,8
	Nas ciências da educação durante a FI	39	14,3	12	66,6
	Nas didáticas durante a FI	9	3,3	6	33,3
	Nas áreas científicas de ensino durante a FI	21	7,7	12	66,6
	<b>Sub total</b>		<b>206</b>	<b>75,5</b>	<b>18</b>
Na formação ao longo da vida	Através da formação contínua	34	12,4	11	61,1
	Através da formação global	3	1,1	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>37</b>	<b>13,5</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>
Através da autoformação	Através de leitura e estudo frequentes	19	7,0	6	33,3
	Experimentando/Investigando	7	2,5	4	22,2
	Por si próprio	4	1,5	3	16,6
	<b>Subtotal</b>	<b>30</b>	<b>11,0</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>
<b>Total</b>		<b>273</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

A análise do Quadro 8.1. permite-nos afirmar que os cooperantes entrevistados, 100% UE, destacam o papel da formação inicial na construção de competências (com mais de 75% do total de UR) na formação.

Consideram que a aquisição de competências ocorre a três níveis de formação:

- Formação inicial;
- Formação ao longo da vida;
- Autoformação.

Vejamos em pormenor, de forma isolada, cada um desses níveis de formação

identificados pelos entrevistados, seguindo a ordem de ocorrência dos mesmos nos discursos dos entrevistados.

- **Aquisição de competências na formação inicial**

Na categoria *Aquisição de competências na formação inicial*, a análise dos enunciados dos nossos entrevistados permitiu-nos aferir que consideram a formação inicial em todas as suas componentes, ou áreas, como fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências, e destacam a Prática Pedagógica como o momento mais importante.

Vejamos no quadro 8.1.1. a operacionalização subjacente a esta categoria e as respectivas frequências de UR e UE.

**Quadro 8.1.1. – Aquisição de competências na formação inicial**

Sub Categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
A Formação Inicial como momento importante na aquisição de competências	Serve de base, de ponto de partida	18	8,7	11	61,1
	Aprende-se alguma coisa	11	5,3	7	38,8
	Desperta e desenvolve o potencial inato	2	1,0	1	5,5
	Aprende-se muito com os professores	4	1,9	3	16,6
	Serve de suporte para a prática profissional	7	3,4	7	38,8
	É muito importante	10	4,9	8	44,4
	Os cooperantes mostram alguns caminhos	6	2,9	4	22,2
	Aprende-se no trabalho em equipa com os cooperantes	5	2,4	4	22,2
	<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>30,5</b>	<b>17</b>	<b>94,4</b>
Na Prática Pedagógica durante a FI	Foi pouco importante em aquisições	3	1,5	3	16,6
	Adquirem-se as bases/serve de orientação para a prática profissional	7	3,4	6	33,3
	Aprende-se a ser professor	1	0,5	1	5,5
	Aprende-se no contacto com crianças	5	2,4	5	27,7
	Aprende-se a fazer, fazendo	20	9,7	11	61,1
	Aprende-se no contacto com a realidade da profissão	14	6,8	9	50,0
	<b>Sub total</b>	<b>50</b>	<b>24,3</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Nas ciências da educação durante a FI	Adquirem-se os pilares da formação do professor	18	8,7	8	44,4
	Fornecem um suporte para a prática	14	6,8	10	55,5
	Aprende-se a articular a teoria com a prática (teorizando e reflectindo a prática)	7	3,4	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>39</b>	<b>18,9</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>
A formação Inicial como momento pouco importante para a aquisição de competências	Não foi muito importante	15	7,3	8	44,4
	As áreas científicas de ensino não trazem grandes benefícios para a prática profissional	9	4,4	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>24</b>	<b>11,7</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>

Nas áreas científicas de ensino durante a FI	Aprende-se alguma coisa se estiverem ligadas à prática	5	2,4	3	16,6
	Aprendem-se as expressões que são imprescindíveis no 1.º ciclo	6	2,9	5	27,7
	Adquirem-se conhecimentos fundamentais para a prática	10	4,9	7	38,8
	<b>Sub total</b>	21	10,2	12	66,6
Nas didáticas durante a FI	Adquirem-se as bases para a prática pedagógica do docente	9	4,4	6	33,3
	<b>Sub total</b>	9	4,4	6	33,3
<b>Total</b>		206	100	18	100

A análise do Quadro 8.1.1. mostra-nos que, tal como já referimos anteriormente, a totalidade dos cooperantes entrevistados considera importante para a aquisição de competências o papel da formação inicial.

Cerca de 95% aponta a *formação inicial como momento importante na aquisição de competências*. Consideram que a formação inicial *serve de base, de ponto de partida* para poder desempenhar a profissão docente e abertura para construir e desenvolver novas competências. Nas palavras dos entrevistados:

*"A formação inicial deu-me o ponto de partida para eu me poder movimentar, considero que tive uma formação inicial suficiente para poder iniciar e continuar."* (E5)

*"(...) Foi (...) a formação inicial, que nos deu as competências, as bases, necessárias para nós enfrentarmos uma turma na sala de aula."* (E17)

*"(...) A formação inicial é a base para continuar, é a abertura para o mundo, para tudo, não se pode ser sensível a determinado tipo de matérias e de atitudes se não se tem formação adequada."* (E6)

Mencionam que a formação inicial *é muito importante* para a aquisição de competências, que é fundamental, que permite ao aluno-professor gerir a sua própria aprendizagem, como dizem os entrevistados:

*"A Formação Inicial é muito importante, sobretudo para o professor se sentir o próprio gestor da sua aprendizagem (...)"* (E2)

*"(...) É tudo importante, todas as áreas contribuem, cada uma de forma diferente, para a aquisição das competências profissionais do professor."* (E12)

*"A formação na universidade [FI] é fundamental."* (E17)

Não atribuindo tanta importância à formação inicial e reconhecendo-lhe algumas limitações, cerca de 40% dos entrevistados consideram, no entanto, que na formação inicial não se aprende tudo, mas *aprende-se alguma coisa*, exemplificando:

“Algumas [competências] adquirem-se na formação inicial, mas nem todas (...)” (E1)  
“[Na FI] Aprendi pouco (...) o modelo não era grande coisa. Mas, aprendemos sempre alguma coisa.” (E18)

Contrapondo, os entrevistados apontam que a formação inicial *serve de suporte para a prática profissional*, que as aprendizagens e as competências adquiridas na formação inicial (considerando globalmente todas as áreas aí trabalhadas) servirão para enfrentar as situações que lhes surjam no quotidiano profissional com sucesso. Nas suas palavras:

“É indo buscar a uma e a outra, dessa áreas [da FI], que o professor consegue actuar na sala de aula e dar resposta a todas as situações que lhe possam surgir.” (E17)  
“ (...) As três áreas [toda a FI] são igualmente importantes, elas completam-se e servem de suporte para o sucesso educativo e para o sucesso profissional dos futuros docentes.” (E14)

Os cooperantes reconhecem, ainda, que o seu papel de formadores da formação inicial é facilitador da aquisição de competências. Nomeadamente consideram que *os cooperantes mostram alguns caminhos* aos estagiários, futuros professores, e que *o trabalho em equipa com os cooperantes* ajuda a construir e a desenvolver competências essenciais ao bom desempenho profissional. Como traduzem estes registos:

“ (...) [O exemplo do cooperante] É sempre importante, mesmo sendo negativo, porque é uma orientação, é uma forma de saber, também, aquilo que não é correcto fazer, ou aquilo que não dá resultado (...)” (E12)  
“ (...) [Nas reflexões com os estagiários] Conversasse muito, trocam-se experiências, conversasse sobre as atitudes dos alunos, sobre a maneira como se deve lidar com esta ou aquela atitude... e acho que isso já é um campo de experiência inicial e alguma coisa há-de ficar!” (E5)  
“Eles [estagiários] trazem de lá [da universidade] a teoria, a pouca prática que adquirem é aquela que nós lhes vamos dando, fazemos as planificações com eles, ajudá-los a ver esta ficha ou aquela, a reflectir sobre a sua prática (...)” (E11)

Consideram, por fim, que na formação inicial *se aprende muito com os professores*, como diz E5: “(...) Considero que tive óptimos professores [na FI] com quem aprendi imenso.” E, E16, acredita que a formação inicial *desperta e desenvolve o potencial inato* dos alunos, futuros professores: “(...) A pessoa pode ter determinado tipo de habilidades que, se não forem desenvolvidas [na FI], podem não dar

rendimento.” (E16).

Contrapondo, mais de 60% dos entrevistados consideram, também, *a formação inicial como momento pouco importante para a aquisição de competências.*

Os entrevistados afirmam que a formação inicial que frequentaram *não foi muito importante*, pois contribuiu muito pouco para a aquisição das competências profissionais. Ideia expressa nestes registos que transcrevemos:

“ (...) Tudo o que trazemos da formação inicial é muito pouco! É muito pouco, não dá, não... (...) Não foi se suma importância!” (E6)  
“Na formação inicial, sinceramente, acho que tive muito pouco, muito, muito pouco (...) a formação inicial, não foi muito positiva (...)” (E12)

Consideram, ainda, que, concretamente *as áreas científicas de ensino não trazem grandes benefícios para a prática profissional* por considerarem que os conteúdos aí tratados são muito difíceis e estão desfasados da realidade do 1.º ciclo.

Exemplificando:

“ (...) Oiço os estagiários queixarem-se [destas áreas] (...) e, então, questiono-me sobre que benefícios lhes trazem essas cadeiras para a sua prática profissional!” (E1)  
“ (...) Para que querem as ciências da terra e da vida, se nós vamos estudar o nosso meio local, vamos estudar Portugal, as serras... estas coisas que são básicas e que não são ensinadas na formação inicial. Isto é que era necessário, não era estar a saber outras coisas que não lhes vão servir de nada.” (E15)

Cerca de 90% dos entrevistados afirmam que *na Prática Pedagógica durante a formação inicial* se adquirem competências para desempenhar eficazmente a profissão docente no 1.º ciclo. Segundo os cooperantes, a Prática Pedagógica em contexto de formação inicial é uma importante estratégia, que permite aos professores estabelecerem uma relação entre a teoria estudada durante a formação e os acontecimentos práticos com os quais se deparam em suas actividades quotidianas.

*Aprende-se a fazer, fazendo*, é defendido por grande parte dos entrevistados, segundo os quais, é na Prática Pedagógica que os alunos, futuros professores, podem aplicar e desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências. Nas palavras dos seus interlocutores:

*“No aspecto didático, ou pedagógico, aí [no estágio] aprendem a fazer, fazendo (...) aprendem, aprendendo, à medida que as aulas decorrem, conhecem a criança, aprendem a descer ao nível deles (...)” (E17)*

*“ (...) É na prática que eles aprendem, é a experiência de professores mais velhos, é o lidar com a criança, é o aprender a trabalhar com crianças, é o aprender a superar determinadas situações que lhes vão, futuramente, aparecer e que, por analogia, as vão tentar resolver... pelo menos, sabem como dominar as situações melhor do que alguém que as está a ver pela primeira vez.” (E8)*

Metade dos entrevistados apontam que se aprende no contacto com a realidade da profissão, consideram que: *“ (...) É aí [na PP] que eles vão aprender, é a realidade que eles vão ter nas escolas quando começarem a trabalhar (...)” (E15)* e E7 continua, *“É no estágio que eles podem ter contacto com a realidade (...) é no contacto com a realidade que eles aprendem realmente.”*<sup>30</sup>

Outro aspecto perspectivado pelos entrevistados é a convicção de que na Prática Pedagógica se adquirem as bases/serve de orientação para a prática profissional. Pois, como podemos observar nos registos que se seguem, os cooperantes afirmam que é o que se aprende na Prática Pedagógica que irá servir para desenvolver, mais tarde, a profissão docente.

*“ (...) [A PP é] Que lhes vai servir de orientação, principalmente, nos primeiros anos de trabalho.” (E13)*

*“ (...) Eles têm que começar com algo, têm que ter ao que se agarrar e é, de facto, no estágio que mais aprendem (...)” (E14)*

Os entrevistados acreditam, ainda, que se aprende no contacto com crianças, o que, durante a formação inicial, só acontece na Prática Pedagógica. Nas suas palavras:

*“ (...) Quanta mais experiência tiverem com as crianças melhor se irão adaptar, futuramente, numa escola (...)” (E17)*

*“ (...) A prática com a criança é o mais importante (...) aprendem muito a trabalhar com as crianças [na PP].” (E3)*

O cooperante E17 vai mais longe ao afirmar que é através da Prática Pedagógica, na formação inicial, que se aprende a ser professor: *“A Prática Pedagógica [...] é onde aprendem a ser professores. Eu concordo (...)”*.

---

<sup>30</sup> A mesma ideia pode se encontrada no entrevistado E3.

Embora reconhecendo o papel crucial da Prática Pedagógica, como componente da formação inicial, na construção e desenvolvimento de competências nos alunos-professores, alguns entrevistados apontam que a que tiveram durante a sua formação inicial *foi pouco importante para a aquisição* das competências profissionais necessárias ao professor do 1.º ciclo. Eles dizem que:

*"A minha [PP] não teve, ou teve muito pouco [peso na aquisição das competências]."*  
(E11)

*"A Prática Pedagógica teve alguma importância, mas foi mínima (...)"* (E6)

Os depoimentos de cerca de 70% dos cooperantes mostram-nos que ***nas ciências da educação durante a formação inicial***, também se adquirem competências essenciais ao bom desempenho profissional do professor do 1.º ciclo. Nomeadamente, pouco mais de metade dos cooperantes considera que as ciências da educação *fornecem um suporte para a prática* profissional, fornecem o suporte teórico para poder ser bem sucedido na prática. Vejamos os seguintes registos:

*" (...) Por trás da prática está toda a formação a nível das ciências da educação que, de certa forma, lhes serve de orientação para a prática."* (E1)

*" (...) Ter o apoio teórico... saber tudo aquilo que há, a nível mundial, nas ciências da educação, conhecer os estudos que se realizaram, as novas descobertas que se fizeram através de investigações realizadas, para poderem, depois, tentar aplicar na sua prática."*  
(E6)<sup>31</sup>

*"Essa é a parte teórica que lhes vai dar as bases para, depois, concretizarem na prática."*  
(E17)

Consideram, também, que nas ciências da educação *se adquirem os pilares da formação do professor*. Exemplificando:

*" (...) As linhas mestras são as ciências da educação, porque são elas que nos ensinam a lidar com a criança como ser humano, como é e como se desenvolve, como aprende (...)"*  
(E14)

*"É esta a formação teórica que dá segurança ao professor, que lhe permite saber o que está a fazer, saber orientar-se no espaço que tem, saber ir ao encontro das várias situações que se lhe apresentam (...)"* (E17)

Os entrevistados, ainda, apontam que é através das ciências da educação que *se aprende a articular a teoria com a prática (teorizando e reflectindo a prática)*, que os

---

<sup>31</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E16.

saberes oriundos das ciências da educação possibilitam uma reflexão sobre a realidade da prática educativa de forma consciente e crítica, no sentido de perceber melhor essa realidade e poder agir sobre ela. Nas palavras dos entrevistados:

*“Para sabermos o que interessa mudar, o que está menos bem, temos que reflectir e são as ciências da educação que nos dão material para que o possamos fazer de forma consciente e construtiva.” (E14)*

*“A articulação entre a teoria e a prática está nas ciências da educação, é com os saberes das ciências da educação que nós podemos perceber e reflectir a nossa prática.” (E6)*

Também *nas áreas científicas de ensino e durante a formação inicial* se adquirem competências para ser professor do 1.º ciclo. De facto, nas áreas científicas de ensino *adquirem-se conhecimentos fundamentais para a prática* profissional. Os conteúdos curriculares fundamentais para o 1.º ciclo são adquiridos nessas áreas e o professor precisa dominá-los para, na prática pedagógica, poder dar resposta aos alunos.

Exemplificando:

*“ (...) Eu acho que são importantes, que têm aplicação na prática. (...) depois, na sala de aula, aparecem situações que, se não tiverem os conhecimentos, os miúdos fazem as perguntas e não têm capacidade de resposta.” (E11)<sup>32</sup>*

*“ (...) Eu tento fazer-lhes ver [aos estagiários] a importância dessas disciplinas, para a prática.” (E17)*

Os entrevistados, salientam, ainda, a importância das competências adquiridas, durante a formação inicial, nas *expressões* que, na sua perspectiva, *são imprescindíveis no 1º ciclo*. E falam da sua importância e aplicabilidade à realidade da prática docente.

Vejamos:

*“Eu dou muita importância às áreas de expressão, porque dão muita facilidade, acho que ajudam muito, são uns bons auxiliares dentro da sala de aula, servem, pelo menos, de motivação.” (E8)*

*“As áreas de expressão são muito importantes na nossa profissão, porque uma criança que não tenha destreza manual perfeita, como é que pega num lápis para escrever? Mesmo em termos de motivação, ou para extravasarem a energia com a expressão motora (...)” (E11)*

Por fim, alguns cooperantes reconhecem que *se aprende alguma coisa* nas áreas científicas de ensino *se estiverem ligadas à prática*, isto é, consideram que só

---

<sup>32</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E17.

contribuem para a aquisição de competências se os conteúdos aí trabalhados estiverem direccionados para a realidade prática do 1.º ciclo, como traduzem o registos que a seguir transcrevemos:

*“Se forem reformuladas, se forem adaptadas e mais viradas para a prática (...) acho que são importantíssimas, porque são uma ajuda muito grande para o professor.” (E1)*

*“Se elas forem de encontro à prática que vão encontrar na sua carreira profissional... se estivessem direccionadas para aquilo com que se vão deparar na profissão... agora, se não forem de encontro a essas vivências não lhes servem de nada.” (E18)<sup>33</sup>*

Os cooperantes consideram que, especificamente, *as didácticas durante a formação inicial* também são positivas para a aquisição de competências profissionais. E referindo-se à sua formação inicial consideram que através delas *se adquirem as bases para a prática docente*, nas suas palavras:

*“Tanto no aspecto de [ensinar] leitura e escrita, como na parte de [ensinar] matemática, o desenvolvimento de capacidades básicas... [as didácticas] são as pedras do fundo, para poder construir o edifício.” (E5)*

*“ (...) Aquilo que, ainda, se pôde aproveitar [da FI] foram as didácticas... (...) conhecer as diferentes metodologias para ensinar as crianças, isso valeu a pena, isso sim (...)” (E13)*

Segundo os cooperantes, a formação inicial é muito mais do que uma simples preparação. A formação inicial como preparação profissional, segundo Gimeno (cit. Garcia, 1999), tem o papel crucial de possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, no seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para actuar.

O estágio pedagógico, ou Prática Pedagógica durante a formação inicial, constitui a vertente prática dos cursos de formação inicial de professores, que permite a iniciação à prática lectiva, através do envolvimento dos professores em actividades lectivas e em actividades de formação, que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas acções nos alunos. Segundo os cooperantes entrevistados, a Prática Pedagógica oferece condição aos alunos-professores de adquirirem saberes, relacionados com o

---

<sup>33</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E8.

*como ensinar* e o *como agir* profissionalmente, e também possibilita o entendimento do sentido da mudança, o que pode auxiliar a deslocar-se do pensamento académico para o pensamento profissional.

A Prática Pedagógica na formação inicial de professores oferece um primeiro contacto com a prática profissional e proporciona a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia profissional. Deste modo, segundo os cooperantes entrevistados, a Prática Pedagógica ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-activas do ensino, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de competências profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino.

A complexidade do acto de educar e do sujeito exclui que a sua análise seja feita recorrendo apenas a uma disciplina. Às Ciências da Educação compete reconhecer a diversidade de abordagens, numa perspectiva interactiva, e não como lugar de conflitos com pretensões hegemónicas de delimitação de fronteiras. O que não significa passividade receptiva por parte das Ciências da Educação, mas o desafio para realizar o necessário confronto entre teorias e metodologias das demais ciências, no que concerne ao seu objecto e aos seus problemas investigativos (Ardoíno: 1992). Assim, e indo de encontro às ideias defendidas pelos entrevistados, os professores voltam-se para as suas práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Por outras palavras, os professores teorizam e reflectem as suas práticas, articulando, assim, a teoria e a prática.

Ainda Ardoíno (1992), afirmando a originalidade epistemológica das Ciências da Educação, reconhece que os saberes assim adquiridos, sem se reduzirem a uma utilização pragmática desprovida de cientificidade, podem ser eficazes quando voltados

para uma acção actual ou que se projecta. Os cooperantes, na mesma linha de pensamento de Ardoíno, consideram que as Ciências da Educação contribuem para a orientação e para a gestão das práticas educativas, não para determiná-las aprioristicamente, mas para nutrir a criação de novas práticas.

- **Aquisição de competências na formação ao longo da vida**

Na categoria *Aquisição de competências na formação ao longo da vida*, os nossos entrevistados destacam a formação contínua como a estratégia de formação ao longo da vida mais válida para a construção e desenvolvimento de competências.

Observemos no quadro 8.1.2. a análise desta categoria e as contagens das frequências encontradas.

**Quadro 8.1.2. – Aquisição de competências na formação ao longo da vida**

Sub Categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Através da formação contínua	Na formação em exercício	27	73,3	11	61,1
	Retomando a formação universitária ao longo da carreira	7	18,9	2	11,1
	<b>Sub total</b>	<b>34</b>	<b>91,9</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>
Através da formação global	Vivências como aluna	3	8,1	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>3</b>	<b>8,1</b>	<b>3</b>	<b>16,6</b>
<b>Total</b>		<b>37</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>61,1</b>

Pela análise do Quadro 8.1.2. podemos aferir que houve mais de 60% dos cooperantes entrevistados a considerar que as competências para ser professor do 1.º ciclo, também se adquirem *na formação ao longo da vida*, enfatizando *a formação contínua*.

Consideram que as competências se adquirem e desenvolvem *na formação em exercício*, isto é, na formação que vão fazendo ao longo da carreira profissional. Nas suas palavras:

*“Tudo o que seja actualizações, acções de formação (...) Acho que tudo contribui para a aquisição global das competências e para que tudo saia bem.” (E1)*  
*“ (...) Tudo o que sei hoje, aprendi-o em cursos breves de formação (...) na formação*

*continua (...)" (E4)*

Curiosamente, dois dos entrevistados, apontam como essencial para o desenvolvimento de competências e, até para a aquisição das mesmas, *retomar a formação universitária ao longo da carreira*. Para se actualizarem a nível de conhecimentos e técnicas de diferentes áreas do saber e para reflectirem sobre as suas práticas no sentido de melhorá-las. Nas palavras dos entrevistados:

*" (...) O professor devia poder parar, pelo menos, um ano durante a carreira, para, obrigatoriamente, se formar de novo. Isto fazia com que o professor se sentisse mais seguro, porque estava actualizado com os saberes e os métodos de ensino." (E17)*

*" (...) Têm a formação inicial, depois trabalhavam cinco anos e paravam um, para se actualizarem, para reverem, para tentarem melhorar as coisas, para reflectir, para fazer isso tudo!" (E18)*

Três dos cooperantes entrevistados, referem ainda que adquiriram competências *na formação global*, concretamente, *através das vivências como aluna*, como traduzem as palavras de E1: *" (...) Os primeiros ensinamentos vieram-me, alguns bons outros maus, da minha própria vivência como aluna. Ai, também tirei lições."*

Os professores cooperantes demonstram possuir um conhecimento profissional que tem natureza prática e pessoal. Este tipo de conhecimento é particular, contextualizado, específico às situações, em oposição ao conhecimento teórico, geral e universal. Com efeito, esse conhecimento pessoal e prático está ligado às experiências passadas das pessoas, ao pensamento e à acção presente e aos futuros planos e acções. É uma espécie de conhecimento formado pelas situações, conhecimento que é construído e reconstruído através das vivências.

- **Aquisição de competências através da autoformação**

Na categoria *Aquisição de competências através da formação global*, dos registos dos nossos entrevistados encontrámos as sub categorias: *Através de leituras e estudo frequentes*, *Experimentando/investigando* e até *Por si próprio*.

No quadro 8.1.3. podemos a análise, em pormenor, destas concepções e as

respectivas frequências.

### Quadro 8.1.3. – Aquisição de competências através da autoformação

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Através de leitura e estudo frequentes	Com leituras	16	53,3	6	33,3
	Estudando	3	10,0	2	11,1
	<b>Sub total</b>	<b>19</b>	<b>63,3</b>	<b>6</b>	<b>33,3</b>
Experimentando/ Investigando	Experimentando/Investigando/Construindo	7	23,4	4	22,2
	<b>Sub total</b>	<b>7</b>	<b>23,4</b>	<b>4</b>	<b>22,2</b>
Por si próprio	A “minha custa”	4	13,3	3	16,6
	<b>Sub total</b>	<b>4</b>	<b>13,3</b>	<b>3</b>	<b>16,6</b>
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>66,6</b>

Os cooperantes entrevistados, maioritariamente consideram que, além da formação organizada por instituições próprias, também a *autoformação* é subsídio para a aquisição e desenvolvimento de competências.

Os entrevistados, afirmam que também adquiriram e desenvolveram competências *através de leitura e estudo frequentes*. Foi com leituras relacionadas com a prática pedagógica e com alunos que adquiriram competências, como refere E1: “(...) *Leio muito, tudo o que se relaciona com crianças e com a escola, jornais, revistas, livros... procuro, sempre, ler muito... (...) e tudo me ajudou um bocadinho e (...) foi muito proveitoso na minha vida profissional.*”. Também se adquirem e desenvolvem competências estudando, com traduz E2: “(...) *Fui sempre estudando, nunca deixei de ser estudante e foi assim que fui aprendendo o pouco que sei.*”

*Experimentando/investigando* e até *construindo* é outro processo para adquirir e desenvolver competências para ser um bom professor. Com traduzem os seguintes registos:

*“Como senti dificuldade, foi procurando, fui investigando, fui experimentando até que consegui ultrapassar essa dificuldade” (E9)*

*“Eu fui à didáctica da matemática, comecei a construir o meu material (...) comecei a entusiasmar-me (...)” (E14)*

Por fim, três dos entrevistados consideram que algumas competências que, hoje,

dominam foram adquiridas *por si próprios*, à «*minha custa*», como refere E18: “*Eu aprendi muito à minha custa, a minha família não era propriamente uma família que sugestionava-se a educação e a cultura, mas lá fui à procura dela (...)*”

Dai a importância dada pelos cooperantes ao processo de autoformação do professor. É um processo de ir e vir, de avanço e recuo, de construção e reconstrução contínuas. Segundo os mesmos, a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e investigativa que forneçam meios para um pensamento autónomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada, permitindo a compreensão da globalidade do sujeito no processo de formação mútua, já que cada professor tem o seu espaço para exercer o seu papel de formador e formando, além de consolidar saberes emergentes (Nóvoa, 1995).

Em síntese, na perspectiva dos cooperantes entrevistados, a formação do professor, para ser coerente, deve ir além da aquisição de técnicas e de conhecimentos. Deve passar pela socialização, configuração profissional e autonomia reflexiva do docente, considerando-se as dimensões que norteiam a formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional. Não é o acúmulo de cursos, de conhecimentos ou técnicas que constitui a formação de um professor, mas também o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

#### **5.1.3.2. Aquisição de competências pela experiência**

Quanto às concepções sobre a *aquisição de competências*, para desempenhar com competência a profissão de professor do 1.º ciclo, *pela experiência*, os cooperantes abordam desde a *prática pedagógica do dia-a-dia*, passando pela *experiência* (pessoal e profissional) *ao longo da vida* e, ainda, à sua *experiência como formadores* da formação

inicial.

As categorias, subcategorias e indicadores, assim como, as respectivas contagens, que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas, sobre a *aquisição de competências pela experiência* podem ser observados no Quadro 8.2. que apresentamos seguidamente.

**Quadro 8.2. – Aquisição de competências pela experiência**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Na prática pedagógica do dia-a-dia	A prática é que ensina	20	22,5	10	55,5
	As dificuldades são formativas	3	3,4	2	11,1
	Com os erros também se aprende	6	6,7	3	16,6
	A prática permite a adaptação à realidade concreta	9	10,1	5	27,7
	A prática põe em contacto com os alunos	9	10,1	5	27,7
	<b>Sub total</b>	47	52,8	15	83,3
Na experiência ao longo da vida	Com vivências	14	15,7	10	55,5
	Com a experiência	10	11,2	6	33,3
	Com o decorrer do tempo/ao longo dos anos	6	6,8	5	27,7
	Na “escola” da vida	7	7,9	5	27,7
	<b>Sub total</b>	37	41,6	15	83,3
Na experiência como formadora da FI	Na experiência com a instituição formadora	2	2,2	2	11,1
	Na experiência com os formandos (alunos-professores)	3	3,4	3	16,6
	<b>Sub total</b>	5	5,6	5	27,7
<b>Total</b>		89	100	18	100

A totalidade dos cooperantes entrevistados considera que se *adquirem competências através da experiência*.

Cerca de 85% dos entrevistados, com mais de metade das unidades de registo desta categoria, especifica que as competências se adquirem *na prática pedagógica do dia-a-dia*. Estes cooperantes evidenciam assim a importância do conhecimento e das aprendizagens oriundos da prática pedagógica na construção e desenvolvimento das competências profissionais.

Apontam que *a prática é que ensina*, que é fazendo que se aprende a fazer, que é da prática que vão retirando ensinamentos, conclusões, aprendizagens significativas. É na prática que se aprende a ser professor, como traduzem estas unidades de registo:

*" (...) É fazendo que se aprende a fazer. (...) É na prática que, realmente, se aprende a ser professor." (E18)<sup>34</sup>*

*" (...) E quanto mais prática, mais vivências, mais ensinamentos, mais conclusões fui tirando... e isso é muito importante (...)" (E1)*

Os entrevistados consideram que a *prática permite a adaptação à realidade concreta* da profissão, é através da prática que se vivenciam as situações reais da prática pedagógica, e que é, também, a *prática que põe os professores em contacto com os alunos*, é na prática pedagógica, em contacto com os alunos, experimentando estratégias e metodologias, que os professores aprendem a melhor forma de chegar ao aluno. Vejamos o que dizem os entrevistados:

*" (...) As pessoas só depois, em contacto com o mundo do trabalho, é que, realmente, poderão desenvolver as capacidades de trabalho que cada um tem." (E12)*

*"Aprendi, porque a gente vai conhecendo os alunos e vai vendo os métodos que mais se adaptam aos nossos alunos." (E11)*

Alguns entrevistados apontam ainda como geradoras de competências as situações menos positivas vivenciadas na prática, ou melhor, a forma como se lida e ultrapassam essas situações. Nomeadamente consideram que *as dificuldades*, decorrentes da prática, *são formativas* e que *com os erros também se aprende*. Nas palavras dos entrevistados:

*" (...) Consegui superar as minhas dificuldades graças à minha prática, à experiência que fui adquirindo (...)" (E7)*

*" (...) Tive que aprender no dia-a-dia, com os erros de ontem aprendi um bocadinho para hoje (...) e cada vez que cai tive que me levantar e ninguém se levanta se não cai." (E5)*

*Na experiência ao longo da vida*, segundo a concepção de cerca de 85% dos entrevistados, também se adquirem competências para ser professor. Isto é, as diferentes experiências e vivências da pessoa do professor também contribuem para a construção das competências profissionais.

Pouco mais de metade dos cooperantes referem que as *vivências* ao longo da vida são importantes na construção de competências, que o professor tenta sempre

---

<sup>34</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E10.

retirar ensinamentos para a sua prática de todas as situações que se lhe deparam na vida, profissional ou pessoal. Exemplificando:

*" (...) Vivi em muitas terras, conheci e convivi com pessoas de várias raças e vários estratos sociais (...) Aprendi, essencialmente, pelas vivências que tive como pessoa, como aluna e como professora." (E10)*

*"A gente aprende com qualquer coisa, é verdade, nós tentamos, sempre, tirar aprendizagens, para a nossa prática, de tudo e de todos!" (E16)<sup>35</sup>*

A construção de competências *com a experiência* é também considerada como formadora, reúnem as diferentes experiências que vão tendo, ou ouvindo, em diferentes contextos e daí retiram aprendizagens. Nas suas palavras:

*" (...) Tive que aprender muito com a minha experiência (...) a experiência ensinou-me muito!" (E7)*

*" (...) É com experiências vividas e ouvidas, relatadas por outrem (...) Portanto, são aquisições do dia-a-dia, estou sempre a adquirir (...)" (E6)*

Com o decorrer do tempo/ao longo dos anos e na «escola» da vida são encaradas como favoráveis à construção de competências. O tempo e a idade, maturidade e longevidade, são favoráveis à construção de competências e a vida também pode ensinar muita coisa. Vejamos o que dizem os entrevistados:

*"É com o tempo e com a idade que se vai aprendendo!" (E3)*

*"Isto são descobertas que se vão fazendo (...) E isto é a mesma coisa, é um processo longo que vai crescendo ao longo da vida (...)" (E2)*

*"De maneira que tive grandes escolas na vida e foi nessa vida que eu me fui formando (...) Sobretudo ao longo da vida." (E2)*

A *experiência como formador da formação inicial* é concebida como componente importante na construção de competências profissionais, por cerca de 30% dos cooperantes.

Apontam a *experiência com a instituição formadora* e a *experiência com os formandos (alunos-professores)* como aspectos da sua experiência como cooperantes na formação inicial de professores, que contribuíram para a construção das competências profissionais que hoje detêm. Nomeadamente, referem:

---

<sup>35</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E3.

*" (...) [Eu não sinto tantas dificuldades] porque estive a dar aulas, perto de quinze anos, na antiga Escola do Magistério Primário de Chaves." (E1)*

*" (...) [Os estagiários] dão-nos tanto, eu tiro lições tão lindas deles, experiências inovadoras... eles também, têm algo para nos ensinar, eu aprendo com eles coisas que, nos anos que me restam, vou por em prática." (E14)*

Indo ao encontro das concepções manifestas pelos cooperantes, autores como Nóvoa (1995), Schön (1992), Zeichner (1993) mencionam a importância de considerar as aprendizagens oriundas da prática pedagógica dos professores, como um tipo de conhecimento prático que define as suas acções no quotidiano escolar. Zabalza (1994: 51) esclarece em que consiste este conhecimento:

*"Quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagem que a prática proporciona e que se vão consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua acção".*

Ainda segundo o mesmo autor, é comum contrapor-se este tipo de conhecimento do professor às teorias adquiridas nos cursos de formação, em livros etc., quando na verdade, tal como referem os cooperantes, é preciso considerar que ele é resultado das diversas situações vividas, desde a sua experiência enquanto alunos, às teorias estudadas e ao seu trabalho profissional. Os saberes construídos a partir das diferentes situações de formação ou da experiência profissional consolidam-se em princípios que são accionados no momento da acção. "Os princípios constituem os suportes lógicos que os professores constroem para explicar e justificar a sua actuação na aula. Como todo conhecimento prático precede a acção e serve-lhe de guia, mas por sua vez surge da própria acção e recria-se nela". (Zabalza, 1994: 56)

Segundo Perrenoud (2000: 168) "os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar" e, pela análise dos registos dos cooperantes que entrevistámos, cerca de 30% deles enquadram-se na afirmação de Perrenoud. O

professor que está disposto a compartilhar saberes, de criar experiências formadoras leva-o a explicitar, organizar e aprofundar o que sabe. O professor é estimulado pela presença de alguém que o observa, o questiona e o analisa, mas sem ameaças (Perrenoud, 2000). Por outro lado, o professor faz a sua autoavaliação perante as atitudes de um estagiário e toma consciência do que faz. Este também é um elemento formador para o professor experiente, principalmente se estiver proposto a discutir e reflectir as acções com o estagiário.

### 5.1.3.3. Aquisição de competências através da socialização

Na categoria *Aquisição de competências através da socialização* os entrevistados identificam dois momentos, *Através da socialização profissional (na escola)* e *Através da socialização pessoal (fora da escola)*, destacando a primeira.

No quadro 8.3., que se segue, apresentamos analiticamente esta perspectiva dos cooperantes, referindo as contagens das frequências encontradas.

**Quadro 8.3. – Aquisição de competências através da socialização**

Subcategorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Através da socialização profissional (na escola)	Com colegas	25	50,0	14	77,7
	Com o exemplo do cooperante	7	14,0	4	22,2
	Com os alunos	8	16,0	6	33,3
	<b>Sub total</b>	<b>40</b>	<b>80,0</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>
Através da socialização pessoal (fora da escola)	Com outros parceiros	4	8,0	4	22,2
	Com a família	6	12,0	2	11,1
	<b>Sub total</b>	<b>10</b>	<b>20,0</b>	<b>5</b>	<b>27,7</b>
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>94,4</b>

Os cooperantes entrevistados (cerca de 95%) reconhecem que, também se *adquirem competências através da socialização*. E distinguem a socialização profissional e a socialização pessoal, isto é, a socialização na escola e fora da escola.

Os entrevistados dão maior ênfase à *socialização profissional (na escola)*, com cerca de 90% de UE. E destacam, maioritariamente, a influência com carácter formativo

dos *colegas*, quer seja através da troca de experiências, quer seja pelo próprio exemplo que estes possam dar. Nas palavras dos entrevistados:

*" (...) Tive sempre colegas excepcionais nos lugares onde trabalhei. (...) eu não me coibia de fazer perguntas, de pedir opinião. Sempre conversei com as colegas, pedindo opinião, ouvia e, depois, tentava aplicar na minha turma (...) "* (E16)  
*"O que eu adquiri até agora é um apanhado geral, global, dos colegas que tenho tido, que eu considero como melhores ou piores características (...) "* (E6)

Apontam ainda o *exemplo do cooperante* e o contacto com os alunos. Nas suas palavras:

*"Nós [cooperantes], para eles [estagiários], somos um modelo, uma referência de professor. Eles tentam imitar-nos, modelam-se à nossa imagem, por isso devemos tentar ser e fazer o melhor possível. "* (E7)  
*"Na formação inicial, elas [estagiárias] vão aprender aquilo que o professor orientador é... (...) aprendem, fundamentalmente, o que o professor cooperante lhes dá, como modelo de profissional. "* (E14)  
*" (...) Também aprendi, e aprendo, muito no relacionamento com as crianças (...) "* (E13)

Consideram também formativa, com menor ênfase, a *socialização pessoal (fora da escola)*, a socialização da pessoa do professor nas relações que estabelece com o mundo, na interacção com os parceiros sociais. Nomeadamente, referem a socialização *com outros parceiros e com a família*. Como bem traduzem estes registos que, a seguir, transcrevemos:

*" (...) Ninguém se forma sozinho, pois somos seres sociais e como tal temos necessidade da relação e da interacção com o outro (...) "* (E2)  
*"Onde aprendi aquilo que faço foi com os meus pais, especialmente com a minha mãe (...) que me transmitiu muitas coisas que eu tento transmitir aos meus alunos e aos meus filhos. "* (E13)  
*"Adquiri muitos conhecimentos com os meus filhos, eles ensinaram-me muito (...) "* (E11)

Os cooperantes apontam a socialização como componente importante do processo de aquisição e desenvolvimento de competências pelos professores. E, ao identificarem a escola como meio privilegiado de relações conducentes à construção de competências, nomeadamente com os colegas, com os alunos e com o exemplo do cooperante, vão de encontro às palavras de Nóvoa (1992) que defende que a formação de professores, além de lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é um

«momento-chave» para a socialização e a configuração. Uma forma de permitir esta socialização é a promoção de situações de interacção entre os participantes do contexto educativo.

Segundo os cooperantes entrevistados, a partir da acção partilhada constrói-se o conhecimento. Assim, a interacção entre o professor-formador e os alunos-professores, os próprios alunos-professores entre si e com seus alunos será fundamental para o desenvolvimento de cada um e de todos.

#### 5.1.3.4. As competências não se adquirem

Alguns dos cooperantes entrevistados consideram que *as competências* para ser professor do 1.º ciclo *não se adquirem*, que *são inatas* ou, ainda, *intuitivas*.

Vejamos no quadro 8.4. a análise subjacente a esta categoria, assim como, as frequências de UR e UE encontradas.

**Quadro 8.4. – As competências não se adquirem**

Categoria	Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
			F	%	F	%
As competências não se adquirem	São inatas	É do próprio ser da pessoa	10	62,5	3	16,6
		Já nasce «conosco»	4	25,0	4	22,2
		<b>Sub total</b>	<b>14</b>	<b>87,5</b>	<b>5</b>	<b>27,7</b>
	São intuitivas	É por intuição	2	12,5	1	5,5
		<b>Sub total</b>	<b>2</b>	<b>12,5</b>	<b>1</b>	<b>5,5</b>
		<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>27,7</b>

Em número mais reduzido, alguns cooperantes consideram que *as competências* para ser um bom professor *não se adquirem*. Isto é, ou o indivíduo já possui um potencial inato para ser professor, ou uma intuição pessoal, ou, por mais que aprenda, através de diferentes processos de formação, e por mais que se esforce, nunca será um professor competente.

Os cooperantes que consideram que as competências *são inatas*, referem que é uma capacidade que *já nasce «conosco»*, ou que *é inerente à própria pessoa* do

professor, à sua maneira de ser. Exemplificando:

*“Algumas [competências] já nascem com a própria pessoa, ou se têm ou não se têm, ou se tem jeito para saber lidar com as crianças ou não se tem, porque pode, através do treino, adquirir algumas, mas não chega.” (E16)<sup>36</sup>*

*“ (...) Há determinadas capacidades que já são inatas, porque eu sei de pessoas que têm muitos saberes científicos e não conseguem transmiti-los... já é uma capacidade da própria pessoa.” (E13)*

De referir, ainda, a opinião do entrevistado E16 que considera que as competências do professor *são intuitivas*, que é por *intuição* que o professor vai construindo e desenvolvendo as competências necessárias ao exercício da profissão docente. Nas palavras de E16:

*“Também é preciso um pouco de intuição, a gente ouve aqui, ouve ali, como é que se faz, como não se faz, e tenta aprender disso.”*

*“A maior parte das coisas era por intuição (...) porque não tínhamos acesso à informação (...)”*

Os especialistas das ciências da educação (pedagogos e didactas) sugerem que as competências se baseiam, além dos recursos cognitivos, como sugeriam os psicólogos do desenvolvimento, também em recursos de ordem social e material, entre outros que sejam considerados pertinentes (Jonnaert, 2002) refutando esta perspectiva dos cooperantes entrevistados.

Também Perrenoud (1999) nega o carácter inato da competência ao considerar que, apesar do ser humano possuir geneticamente algumas potencialidades inatas, estas só se tornam competências efectivas através da aprendizagem, não de forma espontânea o que, mais uma vez, contraria a posição de cerca dos entrevistados que consideram que as competências não se adquirem, que são inatas, lembrando a velha teoria dos professores com «vocação».

A posição destes entrevistados levam-nos a pensar que não têm bem presente a abrangência do conceito de competência, confundindo competências com potencialidades inatas ao indivíduo.

---

<sup>36</sup> A mesma ideia pode ser encontrada no entrevistado E3.

#### 5.1.4. Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial

Apesar de, como já referimos, não ter sido, inicialmente, nossa intenção conhecer as representações que os professores cooperantes têm dos *obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial* de professores do 1º ciclo (tema 4), estas questões emergiram dos discursos dos sujeitos com tal ênfase que achámos pertinente considerá-los neste estudo.

Os entrevistados, sobre esta temática, expõem questões ligadas a obstáculos advindos dos currículos da formação inicial, dos modelos de formação inicial praticados e obstáculos ligados aos professores/formadores da formação inicial, e apresentam também, subtis sugestões para a melhoria da formação inicial, e decorrentemente, para a aquisição de competências. As ideias fundamentais sobre os obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial (FI) encontradas nos discursos dos entrevistados, foram agrupadas da seguinte forma:

- Obstáculos ligados ao currículo da FI;
- Obstáculos relativos aos modelos de FI;
- Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI.

Vejamos, no Quadro 9 sinopse abaixo, a ocorrência das UR e UE, por categoria e subcategoria, para esta quarta temática.

**Quadro 9 – Síntese do tema “Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências na formação inicial”**

Categorias	UR		UE N=18	
	F	%	F	%
Obstáculos ligados ao currículo da FI	152	55,7	18	100
Obstáculos relativos aos modelos de FI	86	31,5	17	94,4
Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI	35	12,8	9	50,0
<b>Total</b>	<b>273</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Da análise do Quadro 9 destacamos a participação da totalidade dos entrevistados neste tema. Parece ser que os cooperantes acreditam que há uma enorme distância entre a formação inicial que a realidade actual exige e a formação inicial que a realidade até agora criou e referem alguns obstáculos que, segundo os mesmos, impedem, ou dificultam, a aquisição de competências pelos estudantes, futuros professores, nomeadamente:

- Obstáculos ligados ao currículo da FI;
- Obstáculos relativos aos modelos de FI;
- Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI.

Vejamos então, de forma isolada e resumida, a operacionalização subjacente a cada uma das categorias que emergiram da análise de conteúdo desta temática, assim com, as respectivas ocorrências.

- **Obstáculos ligados ao currículo da FI**

Como já referimos anteriormente, a totalidade dos entrevistados identificaram *obstáculos ligados ao currículo da formação inicial* na aquisição e no desenvolvimento de competências durante a formação inicial. Consideram que há uma má organização das disciplinas, desarticulação entre teoria e prática e deficiências no modo como é desenvolvido o estágio.

Vejamos de forma mais analítica estes dados no quadro 9.1.

**Quadro 9.1. – Obstáculos ligados ao currículo da FI**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Má organização das disciplinas	Prática insuficiente	43	28,3	14	77,7
	Teoria insuficiente	2	1,3	2	11,1
	Excessiva teorização	5	3,3	4	22,2
	Didácticas/Metodologias insuficientes (ou inexistentes)	23	15,1	7	38,8
	Formação nas áreas de expressão insuficiente	3	2,0	1	5,5
	Gestão e organização escolar inexistente	6	3,9	5	27,7
	Ciências da Educação baseadas em investigações antigas e desligadas do terreno	3	2,0	1	5,5
<b>Subtotal</b>		<b>85</b>	<b>55,9</b>	<b>16</b>	<b>88,8</b>

Desarticulação entre a teoria e prática	Componente teórica não direccionada para a realidade prática	12	7,9	9	50,0
	Componente teórica e a prática separadas	12	7,9	10	55,5
	Didácticas não direccionadas para a realidade prática	5	3,3	4	22,2
	Áreas científicas de ensino não vocacionadas para o 1.º ciclo	22	14,5	13	72,2
	<b>Subtotal</b>	51	33,6	17	94,4
Deficiências na operacionalização da PP (Estágio pedagógico)	Contacto com todos os níveis de ensino do 1.º ciclo inexistente	6	3,9	5	27,7
	Participação na organização da escola e relação com a comunidade inexistentes	5	3,3	3	16,6
	Experiências pouco diversificadas	5	3,3	4	22,2
	<b>Subtotal</b>	16	10,5	9	50,0
<b>Total</b>		152	100	18	100

Não podemos dizer que haja uma grande convergência de opiniões, mas na sua diversidade o que parece melhor sintetizar a opinião destes cooperantes é que há várias dimensões da *organização das disciplinas* que são pouco satisfatórias.

Podemos dar voz aos entrevistados para melhor explicitar a opinião:

" (...) As matérias estão desfasadas em relação aos conteúdos do 1.º ciclo (...) Claro que é sempre bom ter conhecimentos, mas se fossem mais adequadas à realidade profissional era melhor." (E7)

" (...) As metodologias... não é que sejam difíceis de adquirir, o problema é que os alunos, na formação inicial, não têm essa vivência (...) não as aprendem (...)" (E1)

" (...) Eles (estagiários) não sabem o que são os livros de escrituração escolar, eles não sabem, sequer para que são, nunca os viram, nunca ninguém lhes falou deles... a organização não está contemplada, eles não sabem legislação (...) não sabem, ninguém lhes ensina nada (...) e, também são competências que eles têm que adquirir, não podem inventar, há determinadas regras a cumprir e eles não sabem!" (E16)

" (...) Têm muitas cadeiras teóricas, ocupam grande parte do currículo (...)" (E5)

Salientam, os nossos entrevistados, que parece haver uma *desarticulação entre teoria e prática*, como podemos explicitar com as palavras dos cooperantes:

" (...) O problema é que a parte teórica não está de acordo com a realidade do 1.º ciclo, eles não estão a ser preparados para a realidade." (E16)

" (...) A teoria e a prática estão divorciadas, quer dizer, não têm nada a ver uma com a outra." (E18)

"Chegam ao terreno cheios de teorias bonitas que, depois, verificam que não se aplicam à realidade, eles chegam ao estágio muito perdidos, não sabem, ao certo, o que fazer." (E15)

Por fim, os cooperantes entrevistados referem algumas *deficiências na operacionalização da Prática Pedagógica*. As suas palavras são esclarecedoras, vejamos:

*" (...) As estagiárias que tenho na sala nunca trabalharam com um 1.º ano e, portanto, vão sair com o seu curso e nunca tiveram qualquer experiência numa sala de 1.º ano (...)" (E5)*

*" (...) A formação inicial devia ter mais, mais diversificados, momentos de contacto com o real... deviam contactar com o maior número possível de escolas e de turmas, de meio citadino e de meio rural." (E12)*

*"Eles [estagiários] deviam poder participar nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho de docentes, na preparação do ano lectivo... e a verdade é que as escolas não lhes dão essa oportunidade." (E14)*

Os cooperantes entrevistados consideram que a formação inicial é muito orientada para a teoria e que as situações que surgem na Prática Pedagógica (estágio) estão descontextualizadas da realidade profissional não dando resposta aos problemas do dia-a-dia. Na perspectiva dos cooperantes, os estagiários não estão familiarizados com a realidade escolar e a articulação teoria-prática é insuficiente durante a formação inicial.

Os depoimentos dos cooperantes evidenciam um divórcio entre a teoria e a prática durante a formação inicial, levando-os a questionar o currículo e a necessidade de o repensar, no sentido de levar à prática modelos efectivamente integradores. Também Garcia (1999), Ziechner (cit. Pereira e Galeão, 2003) e Gimeno (cit. Garcia, 1999), referidos no enquadramento teórico, apelam à necessidade de haver ligação entre a teoria estudada e a prática, entre os conteúdos e a realidade escolar.

Os discursos dos cooperantes parecem apontar para um modelo de formação de professores em que os problemas nela abordados são alheados dos contextos reais, transformando-se em problemas ideais que não se aplicam às situações práticas reais, instaurando-se a distância entre teoria e prática e a formação "pedagógica" é dissociada da formação disciplinar específica gerando, artificialmente, a cisão conteúdo-forma, concedendo à primeira um estatuto de menor importância.

Sobre o problema da operacionalização da prática pedagógica, Pimenta (1997), indo de encontro às opiniões dos cooperantes entrevistados, relata que os estágios, desde a Habilitação ao Magistério até o nível Superior, foram e são tratados de forma descontextualizada e sem relação com a realidade. Os conteúdos são apresentados como

receitas ou modelos acabados, não sendo considerados os problemas sérios com que se vão defrontar os alunos-professores.

A Prática Pedagógica, para se efectivar como um todo durante a formação inicial, na perspectiva dos entrevistados desta investigação, necessita que sejam, também, desenvolvidas competências que estimulem a relação com a comunidade. Esta dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho colectivo, com a organização de grupos e com a comunicação como um todo.

- **Obstáculos relativos aos modelos de FI**

Os entrevistados (cerca de 95%) identificaram, também, *obstáculos relativos aos modelos de formação inicial* na aquisição e no desenvolvimento de competências durante a formação inicial. Consideram que o modelo de formação, a que se referem, é desarticulado da realidade da profissão, que a articulação e cooperação entre os diferentes actores que participam na formação inicial não é a ideal e, por fim, um cooperante considera que há disparidade de modelos de formação de professores.

Vejamos a operacionalização desta categoria no quadro 9.2..

**Quadro 9.2. – Obstáculos relativos aos modelos de FI**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Modelo de formação desarticulado da realidade da profissão	FI não prepara para o desempenho da profissão	20	23,3	13	72,2
	FI não dá a conhecer a realidade da profissão e das escolas do 1.º ciclo	11	12,8	6	33,3
	Curso não organizado de forma a articular a teoria com a prática	17	19,7	10	55,5
	Curso não organizado de forma a orientar as disciplinas teóricas para os conteúdos curriculares do 1.º ciclo	7	8,1	6	33,3
	Curso não orientado de forma a poder haver uma teorização da prática	6	7,0	2	11,1
	<b>Subtotal</b>	61	70,9	17	94,4
Falta de cooperação/ articulação entre os actores	Cooperação entre os diversos intervenientes (na FI) inexistente	11	12,8	5	27,7
	Cooperação/articulação entre a instituição formadora e as escolas (centros de estágio) inexistente	4	4,6	2	11,1
	Desarticulação entre os formadores da universidade e os formadores do terreno	9	10,5	6	33,3
	<b>Subtotal</b>	24	27,9	8	44,4

Disparidade de modelos de formação	Incoerência nos modelos de formação entre as instituições de FI	1	1,2	1	5,5
	<b>Subtotal</b>	1	1,2	1	5,5
<b>Total</b>		86	100	17	94,4

As opiniões dos entrevistados convergem para a ideia de que o *modelo de formação é desarticulado da realidade da profissão*. Os nossos entrevistados referem que:

*“Não se vem preparado [para a profissão]! (...) Para mim é assim, a nível de 1.º ciclo, nem o curso que estão agora a fazer traz conhecimentos (...) para se ser, minimamente, um bom docente, não trazem! Têm muito que caminhar, ainda, muito, muito!” (E6)*

*“Há muitos estagiários que vão sair este ano e... não sei que professores virão a ser! É um fracasso autêntico!” (E14)*

*“ (...) Caem das nuvens... e quando a gente assenta os pés em terra firme, verifica que a realidade não corresponde àquilo que aprendeu na formação inicial e questiona-se sobre o que andou a fazer durante o curso, para que lhe serve... É um choque com a realidade!” (E6)*

Outro aspecto identificado pelos nossos entrevistados refere-se à *falta de cooperação/articulação entre os actores* que participam no processo de formação inicial de professores, desde os professores das cadeiras teóricas, aos formadores que orientam e acompanham as práticas, passando pelas próprias instituições, escolas e universidade. As palavras dos nossos entrevistados são esclarecedoras, vejamos:

*“ (...) E [devia] haver uma articulação muito forte entre professores orientadores da Prática Pedagógica da Universidade e os professores orientadores da Prática Pedagógica das escolas (...)” (E2)*

*“ (...) Na universidade, cada professor faz o “programa” da sua cadeira sem ter em conta as restantes disciplinas... cada um faz o seu, dá aquela matéria, esteja ou não relacionada uma com a outra, isso não lhes interessa, chegam ali, despejam e já está!” (E15)*

*“ (...) A UTAD tem pouca ligação com as escolas, eles vivem de conjecturas, eles não vão à prática, não sabem nada do que se passa dentro de uma escola.” (E8)*

Por fim, num dos depoimentos, no E18, foi possível encontrar a ideia de que há *disparidade de modelos de formação* inicial de professores, concretamente que há *incoerência nos modelos de formação entre as instituições de formação inicial*. No dizer de E18:

*“A própria formação inicial, também está desvirtualizada, há formação inicial completamente dispar, que não tem nada a ver uma coisa com a outra, há alunos que saem de uma universidade com determinada formação e outros, que saem de outra, com uma*

*formação completamente diferente e com notas completamente diferentes... quer dizer, não há um critério de saída, há muitos critérios (...)*

Em síntese, os depoimentos dos cooperantes parecem apontar para a necessidade das Universidades reavaliarem os seus cursos de formação analisando o tipo de proposta formativa, que põem em prática.

Os cooperantes perspectivam que se a Universidade estabelecer parcerias com as escolas para que ambas possam beneficiar-se neste processo, através de necessárias negociações entre a teoria e a prática no processo real de fazer o ensino a formação inicial será mais bem sucedida nos seus propósitos.

Os depoimentos dos cooperantes apontam no sentido da proposta formativa das instituições de formação de professores ser baseada na identificação e confronto dos problemas práticos dos professores, colocando os formandos perante o desafio de identificar e superar constantemente os problemas surgidos ao longo da formação, pois o que será estudado ou discutido no processo formativo não pode ser definido individualmente e desarticulado da realidade das escolas, mas sim ser decorrência do desenvolvimento de acções, da construção que os sujeitos envolvidos fazem da forma como lidam com os problemas e com as competências.

Jacinto & Sanches (2002b), confirmando a opinião de E18, afirmam que em Portugal coexistem modelos de formação inicial de professores com ênfases diversas. Ribeiro (1989: 5), apresentando algumas áreas da formação inicial de professores que precisam ser reformuladas para a melhoria do sistema de formação de professores, refere que: “essa reformulação traduz-se, desde logo, na necessidade de proporcionar unidade aos diferentes sistemas e programas de formação em vigor”, vai de encontro ao nosso entrevistado (E18).

Os cooperantes entrevistados consideram que o modelo de formação inicial está desarticulado da realidade da profissão docente, com Nóvoa (1992) consideram que o

conhecimento teórico orienta os contextos e situações singulares da prática pedagógica de forma muito limitada.

- **Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI**

Por fim, os nossos entrevistados identificam ainda como obstaculizadores à aquisição e ao desenvolvimento de competências na formação inicial a existência de algumas lacunas na mesma. Nomeadamente, no trabalho desenvolvido pelos formadores da universidade, no recrutamento e na formação dos professores cooperantes (eles próprios) e, ainda, no trabalho dos mesmos.

Vejamos a análise desta categoria no quadro 9.3.

**Quadro 9.3. – Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI**

Sub categorias	Indicadores	UR		UE N=18	
		F	%	F	%
Lacunas no trabalho desenvolvido pelos formadores da Universidade	Inconsistência na orientação dada pelos supervisores	4	11,4	1	5,5
	Sobrevalorização da teoria em detrimento da prática	5	14,3	3	16,6
	Incremento de competências nos formandos irreal	2	5,7	2	11,1
	Desconhecimento da realidade e do currículo do 1.º ciclo	12	34,4	4	22,2
	<b>Subtotal</b>	23	65,8	7	38,8
Lacunas no recrutamento e na formação dos formadores do terreno (cooperantes)	Seleção dos docentes feita por critérios pessoais (não prevalece o critério da competência)	4	11,4	3	16,6
	Formação dos formadores do terreno (cooperantes) inexistente	2	5,7	2	11,1
	<b>Subtotal</b>	6	17,1	4	22,2
Lacunas no trabalho dos formadores do terreno (cooperantes)	Cooperantes com competências duvidosas para serem formadores de professores	6	17,1	2	11,1
	<b>Subtotal</b>	6	17,1	2	11,1
<b>Total</b>		35	100	9	50,0

A análise do quadro 9.3. permite-nos afirmar que, na opinião dos nossos entrevistados, parecem existir *lacunas no trabalho desenvolvido pelos formadores da universidade*, nomeadamente apontam o desconhecimento, por parte dos mesmos, da realidade do 1.º ciclo, inconsistência na orientação dos supervisores, entre outros aspectos. Damos voz aos entrevistados para melhor percebermos a sua posição:

*"Esses professores [da universidade] sabem de teoria, mas de uma teoria geral, não sabem de teoria específica do 1.º ciclo, não são professores do 1.º ciclo, são professores com formação específica a outros níveis, são outros que dão tudo, sociólogos que dão estudo do meio, biólogos que dão planificação e observação... Na formação inicial acontecem coisas muito terríveis!" (E18)*

*" (...) [O supervisor] vai ligar mais ao que está escrito nos relatórios, à capacidade escrita, e não liga à prática!" (E4)*

*"Depois vêm com um método de planificar aulas e depois [devido às exigências do outro supervisor] têm que planificar de outra maneira (...)" (E3)*

Os nossos entrevistados referem a existência de **lacunas no recrutamento e na formação dos formadores do terreno (cooperantes)**, considerando que na selecção não prevalece o critério da competência, como seria desejável, e a formação, simplesmente, não existe. Podemos exemplificar com as palavras dos mesmos:

*" (...) Quando se faz o recrutamento de professores para Prática Pedagógica, procuram aqueles que, particularmente, conhecem melhor, mas não os conhecem profissionalmente (...)" (E1)*

*"Por exemplo, eu estou a trabalhar com os estagiários pela primeira vez, quer dizer, ninguém me deu formação nem coisa nenhuma (...)" (E18)*

Por fim, dois dos nossos entrevistados, E1 e E14, parece considerarem que **há lacunas no trabalho desenvolvido pelos formadores do terreno (cooperantes)**, nomeadamente, colocam em dúvida as competências de alguns cooperantes para desempenharem as funções inerentes a essa "função". Vejamos o que dizem:

*" (...) Haver colegas [cooperantes] que querem impor, aos estagiários, o seu tradicionalismo no ensino e não vêem que estão ali para ajudar (...) Não as deixam [às estagiárias] pôr a sua originalidade e a sua criatividade em prática na sala de aulas, interrompem-nas, partem-lhes os sonhos... não pode ser!" (E14)*

*" (...) Os professores cooperantes tinham que ser professores... eu não digo professores exemplares, professores modelos, mas, pelo menos, professores com certas competências que... há muitos que não têm." (E1)*

Tradicionalmente, entende-se a universidade como local de reflexão e de pensamento crítico (Perrenoud, 1999), e o papel dos docentes, como o de construtores de novos saberes, assim, os professores/formadores da Universidade estariam a colaborar directamente na formação de profissionais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho, dando conta da diversidade de contextos e situações que hoje fazem parte do mundo laboral. Mas, segundo os cooperantes, as universidades não estão

a preparar os futuros professores para a realidade da profissão, não conhecem a realidade em que os profissionais que estão a formar vão desenvolver a sua profissão.

Um dos obstáculos apontados pelos cooperantes reside no recrutamento e formação dos formadores de professores. Como se viu no enquadramento teórico, quanto à selecção dos professores cooperantes, as universidades são integralmente responsáveis, convidando informalmente docentes a candidatarem-se ao cargo de cooperante, ou a manter as funções de docentes cooperantes de anos anteriores. No recrutamento de professores cooperantes, aparentemente, prevalece a competência pedagógica reconhecida em sala de aula, que vai de encontro à opinião formulada por Rodrigues (2001), isto é, a crença de que uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula é competência suficiente para formar outros profissionais. No entanto, segundo os cooperantes entrevistados, da sua experiência, nem sempre prevalece o critério da competência, por vezes, prevalecem critérios pessoais e pouco claros. Em relação à falta de formação dos formadores do terreno, apontada pelos entrevistados, é também aludida por Zeichner (cit. Pereira e Galeão, 2003) quando expõe algumas limitações do estágio pedagógico na formação inicial de professores, às quais nos referimos no enquadramento teórico.

Os obstáculos da formação inicial à aquisição/desenvolvimento de competências pelos alunos-professores enunciados pelos nossos entrevistados vão de encontro às conclusões retiradas por Jacinto & Sanches (2002b) num estudo realizado sobre o estágio pedagógico e que apresentámos no enquadramento teórico.

Em síntese, nesta última temática, os cooperantes entrevistados dão-nos uma visão um pouco negativa da formação inicial, destacando a problemática da falta de articulação entre a teoria e a prática, da distância entre a instituição formadora e as escolas, o terreno, o desconhecimento por parte da universidade da realidade da

profissão do professor e das escolas do 1.º ciclo. Salientam, ainda, a falta de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de formação e alertam para a necessidade de um trabalho em equipa, comprometido, com objectivos bem definidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, impõe-se ponderar a concretização dos objectivos que serviram como orientação inicial da pesquisa e constituíram, sobretudo, o princípio dum processo durante o qual desocultámos algumas concepções apresentadas por dezoito professores cooperantes no estágio de 4.º ano da formação inicial do curso de professores do Ensino Básico, 1.º ciclo – da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves, durante o ano lectivo de 2002/ 2003.

Relembramos os objectivos que nortearam o nosso estudo: *(i)* Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente e das respectivas competências profissionais do professor do 1º ciclo; *(ii)* Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm sobre a aquisição e desenvolvimento dessas competências e sobre o papel desempenhado pela formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.

Pensamos, numa abordagem global, poder afirmar que as concepções dos professores cooperantes quanto à profissão de professor do 1.º ciclo e às competências profissionais inerentes ao seu exercício, assim como, ao modo como adquiriram, ou deviam adquirir, essas mesmas competências, evidenciam identificação com o pensamento de professor do 1º ciclo (que também são), não parecendo assumir um ponto de vista marcadamente de professor cooperante. Os professores cooperantes resgam, assim, a concepção de professores do 1º ciclo, mostrando, através das suas concepções, que não se percebem como formadores de professores e, ao mesmo tempo, que remetem para a inexistência de um corpo profissional próprio.

No entanto, quando, apesar de não ser esse o objectivo do nossos estudo, falamos dos obstáculos da formação inicial ao desenvolvimento e aquisição de competências, os professores cooperantes mostram ter um conhecimento profundo do sistema de

formação inicial, pouco comum nos professores do 1.º ciclo, e identificam algumas das suas fragilidades. Aí, percebemos nitidamente, concepções que são, de certo modo, próprias dos professores cooperantes, pois indicam obstáculos, problemas e angústias que os mesmos vivem no seu dia-a-dia de formadores de professores e, também, os problemas e angústias que vivem os formandos, alunos-professores, que orientam e acompanham na iniciação à prática profissional.

As suas vivências de professores(as) levam-nos(as) a considerar a profissão docente como exigente, porém com frágil reconhecimento social. Nomeadamente, os professores cooperantes consideram que na profissão de professor do 1.º ciclo, as condições de trabalho são insatisfatórias, o que somado ao desgaste pessoal e profissional que o seu desempenho acarreta, conduz à ideia de que a profissão de professor do 1.º ciclo é exercida em condições de trabalho adversas. Reconhecem, também, que a profissão docente tem um frágil reconhecimento social, pois, ora consideram que é vista como muito importante para a sociedade ora consideram que é desvalorizada, não havendo reconhecimento do mérito profissional do professor, sendo o mesmo considerado como um missionário ou como mero transmissor de conhecimentos. Esta posição dos nossos entrevistados permite-nos afirmar que a sua concepção sobre o reconhecimento social da profissão de professor do 1.º ciclo é ambivalente e ambígua.

Este estudo evidencia, pela ênfase nos discursos dos entrevistados, que o exercício da profissão docente obriga ao desempenho de múltiplos e complexos papéis. Consideram que a profissão docente cumpre um papel social, percebido pelos professores cooperantes como indispensável à evolução de qualquer sociedade: espera-se que o professor prepare o aluno para o exercício dos seus direitos e deveres de cidadão, que o prepare para viver em sociedade, que o forme e eduque para os valores.

Esta missão social de grande responsabilidade aparece nalguns registos como factor motivador, pois realça a importância do professor na sociedade. Mas, também aparece, noutros registos, como factor desmotivador, pois, acentua a impotência e a falta de preparação profissional do professor para arcar com tantas responsabilidades.

Consideram, também, que a profissão docente alberga um papel pedagógico caracterizado pela complexidade e ambiguidade, apresentando-se, pela intensidade atribuída nos discursos, como a dimensão que confere maior significado e intencionalidade à profissão docente. Reconhecem que, por um lado é atribuído aos professores do 1º ciclo um número crescente de funções, por outro eles são excluídos de uma série de papéis que lhes estavam tradicionalmente concedidos, causando assim instabilidade na prática profissional. Identificam a multiplicidade de papéis que o professor, hoje, é chamado a desempenhar havendo alguma dificuldade em descrever quais são as funções que o mesmo desempenha. Consideram que incumbem aos docentes, além do desempenho de múltiplos papéis, o desempenho de papéis muito complexos, destacando o papel do professor do 1º ciclo como promotor de aprendizagens e como técnico do desenvolvimento. Reconhecem, também, que a profissão docente alargou o âmbito de intervenção para lá das paredes da sala de aula e da escola, exigindo do professor um novo profissionalismo, alargado ao trabalho com muitos actores (colegas, pais, comunidade educativa, vários actores sociais).

Outra concepção da profissão de professor do 1.º ciclo, identificada pelos professores cooperantes, é a de que é uma profissão com exigências fortes, mas ambíguas.

As qualidades pessoais complexas requeridas pela profissão apresenta-se como a segunda dimensão que confere maior significado e intencionalidade à profissão, logo a seguir ao papel pedagógico complexo e ambíguo. O empenho pessoal e a entrega à

profissão são qualidades que possibilitam ao professor enfrentar os desafios e exigências que o exercício da profissão comporta. As características pessoais de elevado nível, como a afectividade, as qualidades humanas, a flexibilidade permitem ao profissional ter capacidade para dar respostas às exigências das práticas diárias. Este *saber ser* pessoal a que se referem os cooperantes é um saber que se adquire, que se conquista, que se constrói nas relações com o outro. O professor é visto como um profissional da relação, necessitando de muita disponibilidade pessoal. O desenvolvimento da acção educativa sustentada numa prática relacional de qualidade é uma das prioridades, aferida neste estudo.

Realçam, também, o elevado grau de profissionalismo que o exercício da profissão docente requer. Este profissionalismo exige competências e atitudes ligadas ao agir profissional e deve pautar-se por uma deontologia profissional, que oriente a sua acção por regras e valores coerentemente pensados, requerendo responsabilidade ética e uma conduta exemplar e reivindica a construção de uma identidade profissional colectiva, com sentimentos de pertença e de classe. A motivação/vocação profissional é vista como inerente ao profissionalismo requerido pela profissão. Isto é, a vocação profissional e a motivação para o exercício da profissão e para a formação contínua são consideradas essenciais ao profissionalismo docente.

A imagem da autonomia da profissão é ambivalente. Por um lado, não reconhecem o estatuto de autonomia à profissão docente que consideram requerer dependência e obediência ao Ministério da Educação. Esta falta de autonomia é perspectivada como limitadora e incompatível com o bom desempenho do docente. Por outro lado, reconhecem que a profissão requer autonomia e responsabilidade individual, admitindo a existência de autonomia pedagógica e afirmando que o exercício da

autonomia exige responsabilidade e compromisso, assumindo as consequências das suas escolhas e das suas acções, sejam elas conducentes a resultados positivos ou não.

Reconhecem que o exercício da profissão requer uma formação inicial específica, longa e abrangente, que implique um saber específico e multidimensional que sustente a acção do professor em contexto de sala de aula. Mas, é a formação ao longo da vida, perspectivada como desenvolvimento profissional ao longo da carreira, que é destacada pelos entrevistados como essencial ao desempenho competente da profissão docente. Referem a necessidade do professor acompanhar a evolução da sociedade, necessitando uma permanente actualização do conhecimento, uma consciência de necessidade de formação contínua e permanente para encarar os desafios e mudanças da sua profissão.

Pretendemos, também, conhecer as concepções dos professores cooperantes sobre as competências necessárias ao exercício da profissão de professor do 1.º ciclo.

Apontam competências relacionadas com a acção do professor em contexto de sala de aula, nomeadamente, gerir situações de aprendizagem (a mais referida nos discursos dos entrevistados), conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação, gerir a progressão das aprendizagens, implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e utilizar as novas tecnologias (esta dimensão foi muito pouco participada). Referem competências de cooperação com os diferentes parceiros educativos, como o trabalho em equipa com os colegas e com os pais informando-os e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e de participação nos órgãos de gestão e decisão dos estabelecimentos de ensino. Por fim, para encontrarem as respostas para os problemas e dúvidas que o exercício da sua profissão lhes coloca, os cooperantes têm a noção de que as competências que o professor necessita de adquirir para exercer a profissão docente

passam pela gestão da sua própria formação contínua.

Sobre o modo como se adquirem competências, ou como se deviam adquirir, os professores cooperantes, consideram que os professores do 1º ciclo adquirem/desenvolvem competências, primeiramente na formação, destacadamente na formação inicial, vista como uma fase fundamental de aquisição e desenvolvimento de competências e preparação profissional, pois tem o objectivo de oferecer condições aos professores para se apropriarem de determinados conhecimentos teóricos e práticos e para que possam experimentar os seus recursos e limites, no processo de aprendizagem. Dentro da formação inicial, considerando os contributos positivos das restantes áreas, especialmente, das ciências da educação, os cooperantes destacam o estágio pedagógico, a vertente prática dos cursos de formação inicial de professores, como o momento privilegiado da formação inicial para a construção e desenvolvimento de competências. Segundo, consideram que, através da experiência, quer seja na prática pedagógica do dia-a-dia, na experiência ao longo da vida e na experiência como formadores(as) da formação inicial (neste item referem-se, concretamente à sua situação pessoal, admitindo que a experiência de cooperação na formação inicial de professores lhes proporcionou a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais) também se adquirem/desenvolvem competências. Eles registam que é no dia-a-dia da sala de aula, na relação directa com as crianças, na prática pedagógica atravessada por mediações sempre muito singulares, que o seu desenvolvimento profissional se vai materializando, entendendo este como uma capacidade cada vez maior de superar os desafios da profissão. Percebem que na prática profissional, o dia-a-dia de trabalho é um meio necessário e insubstituível de aprendizado do ofício. Tudo isso actua no sentido da elaboração de um novo conceito de qualificação profissional, baseado numa “nova epistemologia da prática”. A socialização pessoal e profissional é, também, reconhecida

pela maioria dos cooperantes, como positiva na aquisição e desenvolvimento de competências para os professores do 1º ciclo. Aprende-se a ser professor nas relações que se estabelecem na relação, parceria e comunicação entre os colegas de profissão, com o cooperante, alunos, pais e comunidade. E, por fim, em número bastante mais reduzido, alguns cooperantes consideram que as competências para ser professor do 1.º ciclo não se adquirem, são inatas ou intuitivas. De acordo com esta visão dos professores cooperantes, parece ser que há pessoas que nascem com o dom, com a intuição para a docência, enquanto outras não, e estas, por mais que se esforcem e que adquiram algumas competências, nunca serão professores competentes.

Apesar de não fazer parte dos objectivos iniciais deste estudo, através da análise das entrevistas emergiu uma visão crítica da formação inicial, em que os cooperantes apontam algumas lacunas na aquisição/desenvolvimento de competências pelos alunos-professores. Nomeadamente, alvitram hiatos na organização do currículo, no modelo de formação inicial praticado e no recrutamento dos formadores de professores e no trabalho desenvolvido por todos os professores/formadores que intervêm na formação inicial de professores. Das entrevistas dos professores cooperantes podemos aferir que, o currículo da formação inicial é muito direccionado para um conhecimento teórico, desarticulado e descontextualizado da realidade da profissão e do professor do 1.º ciclo. Este problema também é notado dentro da prática pedagógica, e especificamente, no estágio pedagógico, dificultando a aquisição de competências para lidar com os desafios e as mudanças exigidas no exercício da profissão docente. Os depoimentos dos cooperantes referem má organização das disciplinas, desarticulação entre teoria e prática, conteúdos curriculares que não estão de acordo com as reais necessidades dos professores e deficiências no modo como é desenvolvido o estágio. Também salientam que o modelo de formação é desarticulado da realidade da profissão, que a formação

oferecida está dissociada do conhecimento real e prático e que não há uma articulação/cooperação efectiva entre os diferentes actores que intervêm na formação inicial. Por fim, consideram que no recrutamento dos professores cooperantes não prevalece o critério da competência e que a universidade não oferece formação aos professores cooperantes para poderem desempenhar as suas funções.

Os depoimentos dos cooperantes parecem, ainda, apontar que as Universidades, pela sua supremacia na regulação da formação, têm grande responsabilidade na manutenção destas situações que podem reduzir ou bloquear as potencialidades da formação. De forma indirecta, sugerem às Universidades a reavaliação dos cursos de formação inicial, da proposta formativa e curricular, do tipo de profissional que estão a formar, dos critérios de selecção dos seus professores e colaboradores (entre os quais os próprios professores cooperantes) e a urgência de entender, quer as universidades quer as escolas, como organizações aprendentes incrementando a articulação entre ambas.

Finalizando, podemos dizer sentir com os professores cooperantes as suas dificuldades e as suas preocupações, perceber por meio das suas concepções as dúvidas, as certezas e os problemas com que se debatem, as incertezas do seu dia-a-dia, as problemáticas para as quais é necessário encontrar alternativas nem sempre evidentes.

Reconhecemos que a utilização da metodologia, qualitativa, com recurso a entrevistas semidirectivas, foi a mais acertada tendo em vista os objectivos deste estudo. Permitiu-nos obter um conhecimento razoavelmente aprofundado das concepções que os professores cooperantes entrevistados têm sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1.º ciclo e sobre o modo como se adquirem/desenvolvem essas competências e do papel da formação inicial nesse processo de aquisição/desenvolvimento.

A metodologia utilizada, devido ao seu carácter de exaustividade, não nos permitiu trabalhar com um grupo maior de colaboradores. Mais, deparámo-nos com bastantes dificuldades na análise dos dados recolhidos devido à extensão e diversidade dos mesmos. Mas, desta forma, conseguimos abranger no nosso estudo a totalidade da população que nos propusemos estudar.

Não foi nosso propósito conhecer todos os formadores de professores no sentido de encontrar soluções para um futuro mais promissor da formação inicial porque as discussões que se podem instalar nesta vertente formativa, por um lado não são concordantes e, por outro, não nos podemos coibir de formular novas opiniões. Por tal, reconhecemos as limitações do nosso estudo quanto à generalização dos resultados. A dimensão da nossa população-alvo obriga-nos a circunscrever os resultados apenas aos professores cooperantes entrevistados. No entanto, não significa que face a uma situação análoga de formação inicial, noutras instituições de formação de professores, não se possa encontrar interpretações similares ou muito próximas. Contudo ficamo-nos pela legitimidade do estudo, neste contexto (Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves) e com esta população (Professores Cooperantes que cooperaram, no ano lectivo 2002/2003, com o estágio do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo).

Por fim, deixamos em aberto, para futuras investigações, a possibilidade de estudar os supervisores, formadores de professores responsáveis pela supervisão do estágio, da mesma instituição de formação e a supervisionar o estágio do mesmo curso (que se realiza no 4.º ano), no sentido de comparar as concepções dos professores cooperantes por nós entrevistados e as mesmas concepções dos supervisores, na tentativa de verificar que diferenças há entre as concepções que os cooperantes e os supervisores têm acerca da profissão docente e das competências profissionais do

professor do 1º ciclo. Concepções essas que ambos (cooperantes e supervisores) transmitem, intencionalmente ou não, aos formandos, futuros professores em formação e que, por outro lado, influenciam a forma como organizam e orientam as práticas dos alunos, futuros professores, que estão a formar, o que pode conduzir, caso sejam contraditórias, a alguma angústia e confusão.

Reflectindo com Rodrigues (2001), quando esta refere que existe um conflito entre a perspectiva dos professores cooperantes, que estão preocupados com a realidade da prática profissional e as instituições de formação cuja preocupação é mais orientada para implementar a teoria das ciências da educação na prática e também com Zabalza (1989: 26) quando este salienta que existe uma ruptura entre o “académico universitário” e a “actuação prática” e que na formação de professores “... às vezes, os professores que recebem os alunos nas práticas vêem as tarefas que lhes encomendamos como algo demasiado teórico e separado do que são os problemas reais de uma aula.”. Pensamos assim que, para minimizar os problemas decorrentes da fraca articulação entre o teórico (académico) e o prático (profissional), as instituições de formação e as escolas deveriam estabelecer entre si vínculos organizacionais e formas de colaboração mais fortes, pois, geralmente, “é escasso o conhecimento das escolas relativamente às expectativas e objectivos que a instituição universitária define para as práticas de ensino” (Watts cit. Garcia, 1999: 100).

Neste sentido, pensamos que esta investigação deverá continuar-se na análise das perspectivas e imagens, veiculadas durante a formação inicial aos futuros professores, sobre o que é a profissão de professor do 1.º ciclo e que competências implica o seu desempenho, pelos supervisores da universidade.

Apesar das limitações que o presente trabalho tem, consideramos que foi, do ponto de vista pessoal, um percurso valioso cujo contributo para a formação inicial de

professores esperamos que venha a ser útil. Foi nossa intenção que o trabalho pudesse contribuir para uma melhor preparação do futuro professor para enfrentar a realidade da profissão docente.

**BIBLIOGRAFIA**  
**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ⌘ Alegria, M. F.; Loureiro, M.; Marques, M. A. F.; Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores.
- Alessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação social na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud e M. Thurler (Org.). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Brasil. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 157 – 176.
- Almeida, J. F.; Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Altet, M., Paquay, L. e Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, o saber analisar. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 23–35.
- André, M. E. D. (1997). Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In Catani, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- Ardoíno, J. (1992). *Aproximação multireferencial das situações educativas e*

*formativas*. São Paulo: Eduq.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Barriga, A. D.; Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. In *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 17-43), 25, Madrid.

Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto : Porto Editora.

Blanchet, A. (1987). Interviewer. In Blanchet, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod, pp. 20-28.

✓ Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1991)

Bourdieu, P.; Passeron, C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une histoire du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora. (Original publicado em 1984)

Caires, S.; Almeida, S. L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. In *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 219-241), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Canário, R. (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. In *Revista Educação, Sociedade e Culturas* (pp. 121 – 139), 14. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 52, pp. 11-18.

Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.

✓ Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B. P. (1998). *Formação de professores em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Campos, D. M. S. (1972). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.

Catani, D. B. et al. (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.

Codo, W. (Coord.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petropolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB-Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A. F. (1999). A pesquisa de terreno em sociologia. In Santos, S. A.; Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.

Cunha, M. L. (1995). *Alguns aspectos da evolução da educação em Portugal*. Lisboa: Departamento de Prospectiva e Planeamento e da Administração do Território/

Secretaria de Estado do Planeamento e Desenvolvimento Regional.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Ducharme, E. R. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional (IIE)

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista de Educação*, Vol. XI (1). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 17 – 29.

Estrela, M. T., Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Teixeira, M. (Org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI* (pp. 113 – 141). Braga: ISET.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

✓Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignantes entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Formosinho, J. (2001). A Formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto

Editora.

Formosinho, J. (2001). *A Formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. [em linha].

Universidade do Minho, INAFOP. [consult. 21 Nov. 2002]. Disponível na:  
[http://www.inafop.pt/revista/docs/texto\\_formosinho.html](http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_formosinho.html)

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.

Garcia, M. A. (1996). Papéis educativos: professores e outros profissionais da educação.

In Pires, E. L. (Ed.), *Educação Básica: reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

✓ Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque.

In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp 53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

✓ Garcia, C. M. & Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

✓ Ghiglione, R.; Matalon, B. (1997). *O inquerito: teoria e prática*. Lisboa, Celta Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Herrera, M. C. (2000). A história da formação de professores na Colômbia: uma busca de identidade profissional. In: Goergen, P.; Saviani, D. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.),

*Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora, pp. 31-62.

Imbernón, F. (1987). *La formació permanent del professorat: a àlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barca Nova.

Jacinto, M. e Sanches, M. (2002a). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. In *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 79 – 102.

Jacinto, M. e Sanches, M. (2002b). Interações organizacionais e institucionais no estágio pedagógico : um estudo empírico. In *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 105 – 126.

Jesus, S. N. (1997). *O bem-estar dos professores*. Coimbra: Edição do Autor.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In Vandenberghe, R.; Huberman, A. M. *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press.

Korthagen, F. A.; Russell, T. (1995). Teachers who teach teachers: Some final considerations. In Russell, T. e Korthagen, F. (Ed.), *Teachers who teach teachers* (pp. 187-192). London: Falmer Press.

Lanier, J.; Little, J. (1986). Research on teacher education. In Wittrock, M. C. (Dir.), *Handbook of research on teaching* (pp 527-569). New York: McMillan.

Le Bortef, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Lemosse, M. (1989). Le «professionalisme» des enseignants: le point de vue anglais. In *Recherches et Formation*, n. ° 6, I. N. R. P. Paris.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lima, J. M. A. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. In *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições Asa.
- Machado, N. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud e M. Thurler (Org.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Brasil. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 137 – 155.
- Malglaive, G. (1990). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1995). Da terminología do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: Coll, C.; Palacios, J. e Marchesi, Á. *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mónica, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Montero, M. L.; Vez, J. M.(1990). Professional development of teachers trainers: a

- case study. In *European Journal of Teacher Education*. 13 (1/2), pp. 25-34
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. In *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa.
- Nóvoa, A.; Popkewitz, T. S. (Org.) (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Paquay, L. e Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 37 – 54.
- Pereira, P. C.; Galeão, T. F. (2003). *Experiências de terreno na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001b). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 161 – 184). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote/ I.I.E.

Perrenoud, Ph. (2001a). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (2001b). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 161 – 184). Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Ph.; Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Ph.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. (Orgs.) (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimenta, S. G. (1997). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez Editora.

✍ Ponte, J. P. et al. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha – Parecer*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer\\_formacao\\_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)

✍ Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).

Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Editora Texto.

Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação* (1.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Ⓢ Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

∩ Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. [em linha]. FPCE da UL. [consult. 21 Nov. 2002]. Disponível na: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>

✕ Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. L. R. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Sacristán, J. G. (1995). Conciencia e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. C. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. In *Revista de Educação*, V (1), pp. 41-63

Sanches, M. F. C. (1997). Professores e reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola? In *Revista de Educação*, vol. VI, n.º 2.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC.

- Smylie, M. (1999). Teacher stress in a time of reform. In Vandenberghe, R.; Huberman, A. M. *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press.
- Stoer, S. R.; Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tedesco, C. J. (2002). *Novos docentes e novos alunos*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco (org.) (1999). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza*. Cortez Editora
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores: situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✶ Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la Práctica*. Preal Documentos.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Wilson, J. D: (1990). The selection and professional development of trainers for initial teacher training. In *European Journal of Teacher Education*. 13 (1/2), pp. 7-24
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (coord.) (1989). *La Formación práctica de los profesores (Actas del II Symposium Sobre Prácticas Escolares)*. Poio (Pontevedra): Tórculo.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

✓ Lei 46/86 de 14 de Outubro, in DR I: 3067-3082, alterada nos seus artigos 13.º, referente à organização do ensino superior, 31.º e 33.º, referentes à formação de professores, pela

✓ Lei 115/97, de 19 de Setembro, in DR I-A: 5082-5083, segunda alteração à Lei 46/86 a redacção dos artigos 11.º, 12.º e 13.º, referentes à organização do ensino superior, e 31.º,

✗ referente à formação de professores, pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto, in DR I-A: 5122-5123.

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, in DR I, n.º 124 – Regulamentação da prática pedagógica.

✓ Decreto-Lei 344/89, de 14 de Outubro, in DR I: 4426-4432 – Ordenamento jurídico da formação de professores.

✗ Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, in DR I-A: 5568-5575 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

✗ Decreto-Lei 241/2001, de 30 Agosto, in DR I-A, n.º 201: 5572-5575 – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

✗ Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril, in DR I-A, n.º 95: 1831- – Define o âmbito dos cursos de formação especializada.

✓ Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, in DR I-A, n.º 131: 3158-3163 - Sistema de Acreditação da Formação Inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro, in DR I, n.º 226 – Regulamenta o funcionamento dos estágios integrados das faculdades.

✓ Deliberação 1488, INAFOP 2000, de 15 de Dezembro, in DR II – Padrões de qualidade da formação inicial de professores.

## **ANEXOS**

**Anexo I – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES  
COOPERANTES**

**Anexo II – GUIÃO DE ENTREVISTA**

**Anexo III – PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

**Anexo IV – Tema 1: CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR  
DO 1.º CICLO**

**Anexo V – Tema 2: CONCEPÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS  
NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR DO 1.º  
CICLO**

**Anexo VI – Tema 3: CONCEPÇÕES SOBRE O MODO COMO ADQUIRIU  
COMPETÊNCIAS, OU COMO DEVIA ADQUIRI-LAS**

**Anexo VII – Tema 4: OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO  
DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Professores

Esta ficha destina-se à caracterização dos colaboradores e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se num estudo que estamos a realizar, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, comprometendo-nos, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos entrevistados.

Coloque uma cruz (X) no local que diz respeito à sua situação e preencha os “espaços” com a informação solicitada.

Nome: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Situação profissional:

Contratada  Q.D.V.  Q.E.  Outra situação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos.

Habilitação académica

Bacharelato  Licenciatura (ou grau equivalente)  Mestrado  Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

Formação inicial

Antigo Magistério Primário  E.S.E.  Universidade

Experiência como formador(a) na formação inicial de professores: \_\_\_\_\_ anos

Recebeu alguma formação específica para ser formador(a) de professores? Sim  Não

Em caso afirmativo, diga que tipo de formação recebeu: \_\_\_\_\_

CODIFICAÇÃO

## UNIVERSIDADE DE LISBOA – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Professores

<b>GUIÃO DE ENTREVISTA</b>	
<b>Entrevistas</b>	18 Professores Cooperantes do estágio do 4.º ano do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves.
<b>Tema</b>	Concepções de Cooperantes sobre a profissão docente e as competências do professor do 1.º ciclo.
<b>Objectivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente;</li> <li>- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores cooperantes têm das competências profissionais do professor do 1.º ciclo;</li> <li>- Recolher elementos que permitam conhecer as concepções que os professores cooperantes têm do modo como se adquirem e desenvolvem essas competências e do papel da formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.</li> </ul>

<b>BLOCOS</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ALGUMAS QUESTÕES PARA ORIENTAÇÃO DO ENTREVISTADOR</b>	<b>TÓPICOS</b>
<b>A Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Informar sobre o objectivo da entrevista;</li> <li>• Valorizar o contributo do entrevistado;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista</li> <li>• Assegurar a confidencialidade da entrevista</li> <li>• Referir que a entrevista lhe será facultada depois de transcrita;</li> <li>• Desenvolver um clima de abertura e confiança;</li> <li>• Situar o entrevistado no contexto da investigação e no tema da entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado para colaborar neste estudo;</li> </ul>

<p><b>B</b> <b>Concepções sobre a profissão docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados quanto ao que é a profissão docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosta de ser professor? Porque gosta (ou não gosta) de ser professor?</li> <li>• Na profissão docente, o que gosta mais, e o que gosta menos (ou não gosta)?</li> <li>• O que é para si ser professor?</li> <li>• Em síntese, se tivesse que dizer a alguém que não é professor, a outro profissional qualquer, o que é ser professor. O que diria? O que faz a diferença entre ser professor e outra profissão qualquer?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horário, tempo livre, trabalhar com crianças, ausência de controlo, salário, estatuto social...</li> <li>• Peso do ensino/aprendizagem</li> <li>• As obrigações</li> <li>• Saber trabalhar com crianças e com materiais</li> <li>• É uma profissão social (função socializadora)</li> <li>• Vocação, trabalho dependente do ME, profissão autónoma, técnico, actividade personalista...</li> </ul>
<p><b>C</b> <b>Concepções sobre as competências profissionais do professor do 1º ciclo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados que permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre as competências profissionais do professor do 1º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falámos da profissão. Agora gostava que me dissesse o que é para si um bom professor?</li> <li>• Certamente conhece professores do 1º ciclo que são, na sua opinião, profissionais competentes. Pense num desses professores... diga-me como sabe que é um bom professor? Que qualidades e aspectos é que possui que o levam a considerá-lo um bom professor?</li> <li>• Como distingue um bom professor de outro que não é tão bom?</li> <li>• O que é que você faz para ser um bom professor?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de conhecimentos é que acha que é importante ter</li> <li>• Que tipo de capacidades deveria ter o professor do 1º ciclo para ser competente (capacidades técnicas, científicas, pedagógico-didáticas, pessoais, sociais...)</li> </ul>
<p><b>D</b> <b>Concepções sobre a aquisição/ Desenvolvimento Das competências profissionais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre a aquisição/desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º ciclo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que aprendeu o que hoje faz como professor? Onde e quando?</li> <li>• Como é que acha que essas capacidades, ou competências, devem ser adquiridas e desenvolvidas?</li> <li>• Quais as capacidades, ou competências, ou saberes é que acha mais difíceis de adquirir? Porquê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendeu na formação inicial, com colegas, no contacto com os alunos, na resolução dos problemas do quotidiano, com a experiência...</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que importância atribui ao conjunto de toda a</li> </ul>	

<p><b>E</b> <b>Concepções sobre a Formação Inicial na aquisição/ Desenvolvimento das competências profissionais</b></p>	<p>permitam caracterizar as representações que os entrevistados têm sobre o lugar da Prática Pedagógica (como componente do currículo da Form. Inicial) na aquisição/ desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1º ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Recolher dados que permitam caracterizar as representações que os entrevistados têm sobre o restante currículo da Formação Inicial na aquisição/desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1º ciclo.</li> </ul>	<p>Formação Inicial na aquisição e desenvolvimento das competências profissionais do professor de 1.º ciclo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Que peso acha que tem a Prática Pedagógica na aquisição das competências profissionais? Porquê?</li> <li>•E as ciências da educação? Que importância atribui à aquisição teórica no domínio das ciências da educação?</li> <li>•E a aprendizagem das áreas científicas de ensino?</li> <li>•Do conjunto do currículo, o que acha mais importante para a aquisição das competências profissionais? Porquê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pessoalmente, na formação inicial, que importância atribui na aquisição dessas competências</li> <li>•Que disciplinas, professores, actividades, momentos... do curso é que foram mais importantes para a aquisição dessas competências.</li> </ul>
<p><b>No final da entrevista:</b> falar do documento do perfil geral de desempenho do professor (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Esse documento aponta para estas quatro dimensões: <b>Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.</b> (mostrar num cartão cada uma destas dimensões e pedir aos entrevistados que se pronunciem sobre cada uma delas).</p>			

**Estrutura da Entrevista:** O modelo utilizado na entrevista será semi-directivo (portanto centrado nos entrevistados), de perguntas abertas, o entrevistador não deve interromper mas sim fomentar a livre expressão dos entrevistados. Em virtude de se pretender conhecer as representações dos cooperantes a entrevista será centrada nas opiniões, representações e vivências individuais dos entrevistados.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO SUJEITO E6

**Legitimação da Entrevista:**

Esta entrevista, enquadra-se num estudo que estamos a realizar, no âmbito da dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Este estudo, cuja temática é **Concepções de cooperantes sobre a profissão e as competências profissionais do professor do 1.º ciclo** tem como objectivos:

- Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm da profissão docente e das respectivas competências profissionais do professor do 1.º ciclo.
- Conhecer as concepções que os professores cooperantes têm do modo como se adquirem e desenvolvem essas competências e do papel desempenhado pela formação inicial nessa aquisição/desenvolvimento.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, comprometendo-nos, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos entrevistados.

**A primeira questão que gostava de lhe colocar é se gosta de ser professora? E porque gosta, ou não gosta, de ser professora?**

Gosto, porque gosto de crianças. Isso, muitas vezes, apesar de todos os problemas que se encontram, é o estímulo. Porque uma pessoa encontra-os de determinada maneira, num determinado estádio, com aqueles problemas todos, sobretudo a turma que tenho este ano, que é sobremaneira difícil, no início do ano encontrei-a num estado lastimável, em que davam murros, pontapés... decidiam averiguar dentro da sala aquilo que não podem averiguar lá na escola (Escola de Artes e Ofícios), porque lá têm mais receio, e tentavam fazê-lo aqui. Houve um progresso. Agora entra-se naquela turma e não se ouve o barulho, pode-se ouvir barulho mas é de outras turmas ao lado, na minha turma não se ouve barulho, eles entram na sala e é um silêncio profundo. Eram crianças que estavam a precisar de respeito, de carinho, de serem ouvidos... E, portanto, há um estímulo, neste caso foi este e tenho passado por outras turmas em que há outros, que nos leva a gostar cada vez mais. Acho que, com os anos, é assim, tem sido assim em relação a mim. Eu nunca cheguei a nenhuma escola difícil com a alegria do dia como chego aqui, é uma coisa fora de série! São crianças muito carenciadas, é uma motivação constante, é o cada dia surgir um problema e ter que se resolver, ter que me sentar ao pé deles para conversar e ouvi-los... este ano cada dia é um desafio. Eu nem digo nada, mas gostava de voltar para esta escola por esse motivo, porque me sinto motivada e sinto-me feliz cada vez que vou para a escola e garanto que, durante o período de trabalho, nunca tive essa vontade... de chegar à escola antes da hora, de partir depois da hora... É verdade! Se calhar no ano passado não fazia estas afirmações. Gosto de ser professora, essencialmente pelos alunos, pelas crianças, porque eu não gosto muito de estar fechada dentro de quatro paredes, sou muito comunicativa... e agora aprendi a comunicar com elas (crianças) desta maneira, porque são diferentes... De uma forma geral gosto por isso mesmo, mas este ano gosto sobremaneira, estou a gostar especialmente!

**Então, o que gosta mais e o que gosta menos (ou não gosta) da profissão?**

O que gosto mais são os alunos... os desafios da profissão. O que gosto menos é do ambiente que encontro nas escolas, em termos de colegas. Pronto, há diferenças substanciais na maneira de pensar, isso é normal, é humano, mas depois não... acho que há pessoas que querem que sejamos todos iguais e... os níveis culturais são muito diferentes entre colegas, isso, a mim, atordoia-me! Chego a uma escola c... aqui

disseram-me a mesma coisa: “Parecia que vinhas lá dum pedestal e que a gente não te ia chegar...”, mas acabaram por chegar, normalmente... mas, mantenho-me assim um bocadinho... que é para não entrar em problemas que se passam nas escolas. Não é fácil, somos 10 professoras e só há três turmas, só somos três a trabalhar as outras sete... e depois surgem aqueles problemas. É o que eu gosto menos, na profissão... Procuo sempre, quando saio, conviver com pessoas que não estejam ligadas à profissão, que me tragam mais qualquer coisa e que não me massacrem com coisas... porque muitas vezes nem é da profissão, são coisas que não dizem respeito e que, portanto... que eu não vou muito.

É uma profissão que, se a gente quiser, melhora muito... e pode ser cada vez melhor, não fica ali estagnada. Exige... se a gente se quiser actualizar e ser cada vez melhor e diferente, é bonita! Ela é um desafio constante! Se não..... Senão as pessoas afirmam: “Ai, estou saturada, não quero mais...” eu não! Comigo tem sido o contrário. Quando tirei o curso eu dizia “Eu não vou aguentar isto! Isto não é possível!”, hoje penso que é pena que falte tão pouco tempo, tão pouco que é muito, é quase uma década que ainda tenho, porque queria trabalhar mais, queria novos desafios!

#### **Então, para si ser professor...**

Ser professor é muito bom, sobretudo é isso. É muito bom, como já disse, pelos desafios, pelas crianças, volto a frisar o mesmo, é sobretudo por isso. Eu adoro crianças, eu tenho que lhes tocar... para mim ensinar não é o “bê a bá”, é tocar-lhes, é chegar e pôr-lhes a mão é... é poder dar-lhes um beijo, às vezes eu digo assim: “Eu, um dia, vou apanhar uma doença contagiosa!”... Ainda há dias a dar um beijo a um aluno e ele com a lágrima, eu pensei “Meu Deus! Tenho que ter cuidado com estas coisas, que isto não se faz!”, pronto, mas no momento... eu a beijar o aluno e ele com as lágrimas a correr... sou muito sensível, pronto! Eu acho que eles precisam, essencialmente, de muito carinho, principalmente crianças carenciadas como estas. Acho que há, na nossa profissão, pessoas que vão com ideias fixas, com programas fixos que é preciso cumprir, ver se vem o inspector... eu não me preocupo, literalmente, nada com isso na minha turma. Eu preocupo-me com eles e comigo, com a forma como lidamos e como comunicamos, o resto só vem por acréscimo. Eu, quando cheguei a esta turma, o primeiro mês foi para conhecê-los, para lhes fazer crer que eu estava aqui para eles e que tinha carinho e amor para lhes dar e... o resto era panorama... porque eu tive que criar a estrutura, normalmente faço isto em todas as turmas. Há colegas que me dizem: “Eu já dei isto... eu já vou ali (no programa)...”, eu respondo-lhes: “Eu ainda não! Não estou preocupada!”, quando não posso não cumpro a planificação, coloco asteriscos e mais asteriscos nos planos, passo para a aula seguinte... e o resto é panorama. Porque, se não criamos estruturas nós não nos fazemos ouvir, eles não têm confiança em nós, eles não sabem se nós os amamos e amor é mais importante do que tanta coisa... Para mim, parte-se daí, temos que amar, temos que amá-los, temos que fazê-los crer que os amamos e a partir daí vem o resto. É isso que eu faço, posso não ser... eu sei que não sou uma professora especial, nem a melhor do mundo, mas sei que... se calhar, profissionalmente, há muitos colegas nossos que conseguem chegar onde eu não chego, a nível de lhes transmitir alguns conhecimentos científicos... mas eles, comigo vão concerteza preparados para outras coisas... diferentes! É isso... pauto-me por esses princípios, mais ligadas à área pessoal. Não quer dizer que, cientificamente, a gente não tenha que lhes transmitir os conhecimentos básicos e... lógico, mas, essencialmente... parto da relação afectiva. Se não se faz isso, quando se chega a uma turma, depois não há diálogo, eles não nos conseguem ouvir, é um barulho infernal... como quando cheguei aqui, era assim, não se conseguia suportar o barulho. E eu tenho alunos de uma faixa etária que vai dos 9 aos 16 anos, não é fácil! Alguns já são adolescentes e outros

com 9 aninhos, são pequeninos, portanto não é fácil conseguir trabalhar numa turma destas! Só com muito amor! Ou tens amor para dar... e dás e estabelececes uma relação, ou não tens esse amor e não se consegue!

**Em síntese, se tivesse que dizer a alguém que não é professor, por exemplo a um comerciante, o que é ser professor, o que diria? O que faz a diferença entre ser professor e outra profissão qualquer?**

Todas as profissões são diferentes. Eu não passei pelas outras... mas, acho que a nossa é uma missão muito mais arrojada! É uma missão muito mais arrojada, temos imensa responsabilidade, se eu me reportar à minha infância e à minha escola acho que a diferença é substancial, melhorou muito... melhorou muito a relação humana! Normalmente as pessoas fazem, pelo menos eu estou a fazer os possíveis para ser cada vez melhor... penso que os outros também devem fazer o mesmo. Nas outras profissões não têm a responsabilidade que nós temos... é, sobretudo, a nível de responsabilidade, estamos a formar pessoas para o futuro, para conseguirem acatar conselhos, que é preciso, e saberem que a vida nem sempre é aquilo que nós queremos que seja e prepará-los, essencialmente, para isso. Enquanto que um comerciante, ou outra profissão qualquer, estão ali para “vender” e “pregam aos peixinhos”, como eu costumo dizer, passam a publicidade, forçam, pressionam... a diferença é que aqui não há que pressionar, aqui há que transmitir com aquele amor que eu digo! Para mim é a grande diferença! Temos muita influência na personalidade dos futuros adultos. A nossa missão é arrojada, é complicada é preciso... é uma profissão que é preciso valorizar! Valorizar a vários níveis e reporto-me, também, ao económico. Eu, como professora... reportando-me à profissão, é uma coisa para melhorar e continuar e dar cada vez mais, estar com os alunos hoje, amanhã apetecer estar com eles e estar em casa e continuar a querer estar com eles...é assim, é uma exigência fora do comum! Ocupa o tempo todo, até sonhamos com eles, acordamos atordoadas a pensar “ontem houve aquele comportamento! Deixa lá ver se eu hoje consigo que aquilo seja diferente! Diferente para melhor.”... É um desafio constante! Regressando à questão económica, é assim, eu sempre gostei muito de ler e de escrever, a minha vida é isso, e acho que nós professores... muitos deles não têm condições económicas para ler e adquirir outros conhecimentos, para se formar. O vencimento restrito que temos... quem ganha o ordenado mínimo está pior, mas as exigências intelectuais são outras... eu posso dizer que se eu compro um livro por semana, que compro e leio, leio até dois ou três... eu posso comprar até três ou quatro na semana, mas já é para todo o mês, já não compro mais, porque não posso. É neste aspecto que eu me refiro à questão económica, não é que o vencimento que, actualmente, usufruo não dê já para... mais ou menos. Acho que se eu tivesse outro vencimento, não é que o quisesse aplicar noutras coisas porque nem sequer sou ambiciosa, mas acho que a cultura... e, se calhar, muitos dos nossos colegas, não sei, aqueles que têm apetências par leituras e investigação... seriam mais capazes se tivéssemos ao nosso dispor... ou na escola, porque não! Pronto, não há dinheiro! Não há dinheiro para os professores, não se dá mais. Mas, que nas escolas tivéssemos uma biblioteca em condições, que faz tanta falta! Eu percorro as bibliotecas todas, leio tudo! Por todas as escolas e localidades por onde já andei não há nenhuma biblioteca que eu não conheça, passo tardes a ler, a investigar! Gostava, como docente, ter acesso a mais cultura dentro do meu espaço, da escola, sem ter que me andar a deslocar. Se a escola tivesse essas condições eu podia passar aqui as tardes, planificar... Penso que estamos muito mal, nesse aspecto as escolas não têm condições nenhuma, é por isso que eu, às vezes, digo “temos que ser fracós!” Não nos dão meios para fazer melhor!”. Ainda agora estive ali a ler uns documentos sobre avaliações de um colega nosso e... fiquei triste! Porque, desde erros ortográficos a caligrafia elegível... ali aparece tudo. Era o que

eu estava agora a investigar, porque eu tenho alunos que aparecem de Lisboa, do Algarve... de todo o lado. E vejo lástimas... será que, nos dias de hoje, esta gente não deveria passar a fazer outras coisas e não estar ligado a transmitir conhecimentos! Que conhecimentos! Não se pode dar o que não se tem! Nesse aspecto, acho que há muito a mudar, ou passam as escolas a ter condições, ou então os agrupamentos, ou... e aí teremos outras condições, apesar de que não vejo que haja por aí grandes condições nos agrupamentos. Não há nada, também fiz parte do Agrupamento de Vidago e não tinha direito a muitas mais coisas, ou mesmo nada! E de outros, que nem se deve estar aqui a focar, mas não se tem acesso a nada melhor, principalmente para nós, os do 1.º ciclo, nada tem mudado! Acho, até, que temos vindo a retroceder em aquisição de material e outras coisas, eu chego aqui quero um compasso para o quadro e não tenho... quer dizer, as coisas elementares não temos! Acho que, sob o ponto de vista económico, há coisas que têm que mudar! Se não ao professor, pelo menos às escolas, ao meio, para que o professor possa servir-se desse meio, desse material... Porque, também não é só o humano, o que é humanamente possível a gente faz, mas há coisas que nos transcendem e aí ficamos aquém... Quantas vezes não somos nós próprios a dispor do nosso “bolso” para adquirir material para os nossos alunos. Eu faço isso muitas vezes, os estagiários até me dizem “Professora, mais não. Assim não pode ser!” e eu digo-lhes que tem que ser, caso contrário o que vamos fazer? Os alunos não têm, são crianças carenciadas! Também a neutralidade, eu acho que nós, como docentes, deveríamos ter outras actividades de colaborar, de contribuir para a mudança de mentalidades, porque o que falta mudar são as mentalidades... é mudar a mentalidade às pessoas! Isso é essencial, eu, se fosse governante, ou se tivesse um lugar de relevo como professora, a primeira coisa que fazia era mudar a nível de cultura... dar bases para que as pessoas se cultivassem mais, porque acho que é uma carência que se nota muito! Quando frequentam acções de formação, a grande maioria fá-lo por questões de progressão na carreira, não por gosto, ou necessidade em aprender mais. Eu ando numa acção... note-se que a mim não me faltam créditos, até já tenho a mais... e quando cheguei lá, as colegas gozaram comigo, disseram-me: “o que é que vens aqui fazer? És assim... tu que queres mais?”... Ignorância das pessoas... eu disse-lhes que andava lá porque, se calhar até me faz falta, porque achei o tema elucidativo e... acho bonito, ler, escrever, como aprender... achei o tema bonito, fui pelo tema. Embora, eu não precise disto... não precise disto para mudar de escalão, mas preciso como pessoa, como professora, etc. As pessoas vão às acções porque têm que ir e só vão, estritamente, àquelas que sabem que lhes fazem falta para progredir na carreira. É pena que as pessoas não estejam estimuladas. Porque o professor tem muita influência na sociedade, estão a formar pessoas e... Pronto, acho que nós, no nosso país... o nosso país e as desistências a nível de estudos... não chegam ao 9.º ano e... tem muita influência o que levam daqui (1.º ciclo). Nós somos preponderantes a nível de ensino, não me interessa que os professores dos 2.º e 3.º ciclos e do secundário se refiram aos professores do 1.º ciclo com superioridade, só revelam menos formação! Revelam menos formação quando fazem afirmações depreciativas em relação ao professor do 1.º ciclo, porque nem sequer sabem que ser o primeiro, “primário” como nos chamavam antigamente, não sabem que primário, que vem do latim, quer dizer primeiro, não tem nada a ver com pior ou melhor, tem a ver com o primeiro. E nós temos a nossa missão, a nossa etapa, os da Pré-primária têm a deles... e nenhum deve ser menosprezado em relação ao outro, porque cada um vai transmitir os conhecimentos que deve transmitir, cada um é importante no seu lugar. Mas, infelizmente, isso não se processa assim. Tu até podes ser licenciada, teres mais formação que eles...mas, estás no 1.º ciclo, és do 1.º ciclo... estás ali barrada até... Estás a ver, a “acultura” não existe só no 1.º ciclo, ela existe por esses ciclos

todos! Temos muito a caminhar! Ou então, as desistências, os alunos maus a matemática e a língua portuguesa... e como hão-de falar se ouvem colegas nossos que não sabem os verbos, que dizem tantos disparates que eu nem vou dizer... não vale a pena! Eu, no dia-a-dia, com os estagiários, insisto, bato na mesma tecla, porque eles têm, exactamente, aquilo que lhes é transmitido. Há verbos que as pessoas nunca sabem, temos colegas, a nível de todos os graus de ensino, que não sabem o verbo “dar”... no presente do conjuntivo! Não sabem! Não sabem, falam no singular e colocam o verbo no plural, e vice-versa... são coisas do dia-a-dia. Portanto, é muito complicado! Os alunos não podem saber falar, não há estímulo para o português, não há... porque nós não somos bem formadas. Há aqui uma falha qualquer, porque devíamos adquirir estes conhecimentos. Espero bem que os meus “vindouros” sejam bem melhores do que eu e do que aqueles que... que melhorem substancialmente, porque as pessoas não se interessam, não lêem... é assim “eu já estou! Eu já cheguei ao 10º escalão! Só falta um ano, ou dois”, esquecem-se que se, naquele ano ou dois, apanham uma turma de 1.º ano pode ser, é determinante para aquelas crianças! Não é o problema de estar, ou não, perto da reforma, nós estamos ali é para dar o máximo até terminarmos. Pelo menos que terminemos com o mínimo de glória possível, que possamos dizer: “Olha, aqueles alunos foram meus. Adquiriram alguns conhecimentos e aprenderam, sobretudo, a amar-se uns aos outros!”. É isto que eu acho. E se fosse assim, se calhar não estávamos hoje numa guerra, como estamos! Eu sou contra essas coisas, contra guerras e contra tudo que é selvajaria e tento incutir isso às minhas crianças. Eu sou um pouco utópica, um pouco idealista, sou sonhadora mas... quero continuar a sonhar!

**Falámos da profissão. Agora gostava que me dissesse (já mo disse de certa forma mas...) o que é para si um bom professor?**

Um bom professor tem de ter uma formação cívica e moral aceitáveis. E, além disso, tem que ter conhecimentos científicos, também, aceitáveis, porque, se não os tem, não adianta ele vir para aqui com moral, com civismo, com educação e, depois, falta o resto! Portanto, tem de haver... essas várias vertentes tem de se completar. Não podemos querer só... Eu tenho muito a mania do amor, fixo muito esta palavra, mas tem de haver tudo. Tem de se dar às crianças amor, carinho... isto, também nos outros ciclos, aos jovens e adultos, aos homens e mulheres como nós... às vezes esquecemo-nos que na relação humana é preciso amar, é preciso tocar, é preciso ver quando o outro está triste e saber olhá-lo e saber ver que não está tão bem como seria desejável, “deixa-me lá ver se alguma coisa lhe faz falta”... Nós, como professores, temos que ter esses conhecimentos! Temos de ter, ou deveríamos ter... o humano e o científico, porque, muitas vezes, falta. Claro que nós, também não podemos ser umas sumidades, nem todos são sumidades, mas há conhecimentos que deveríamos ter e que não nos são ministrados, que, se nós não fazemos nada para os adquirir, depois não os temos. Devíamos ser sensibilizados para isso, em várias acções devia haver sensibilização para isso, porque falta muita coisa na nossa classe... falta civismo, o civismo é importante, educação a vários níveis, além de carências a nível de conhecimentos científicos. Eu questiono-me como é que pessoas sem moral podem estar a educar crianças! E, este ano, tenho-me questionado enormemente. Por isso é que este ano me está a motivar... está a ser um desafio a todos os níveis! Em termos profissionais é óptimo! Cansa, mas satisfaz! É um dos anos em que venho para a escola feliz! Em vez de chegar às oito horas, chego às oito menos cinco, ou menos dez, e já estou a vestir a bata e a preparar-me para... Nunca vesti bata, este ano é a primeira vez, porque eles tocam-me muito e eu toco-lhes... em 24 anos eu nunca vesti uma bata, quem me vir até parece... mas não, é o primeiro ano, porque eu sou tão tocada... Engraçado, eu gosto de ser tocada e gosto de tocar, portanto decidi usar bata pela primeira vez, para poder tocar e ser tocada à

vontade! Isto porque eu tenho muito a mania das coisas direitinhas e não me agradava ir suja, então, este ano, decidi mudar. Repara que até aí mudei, nunca usei bata... já usei, quando pequena, num colégio que frequentei e, agora, voltei a usar... aos 24 anos de serviço, para a relação ser mais próxima, para estar à vontade!

**Certamente conhece professores do 1.º ciclo que são, na sua opinião, bons profissionais. Pense num desses colegas... diga-me quais são os aspectos, as qualidades que ele possui que a levam a achá-lo um bom professor?**

É assim... os que eu tenho conhecido, e bastantes... temos colegas que eu admiro imenso. Porque... baseio-me nas habilitações literárias que têm e são poucas... se me reportar às habilitações que têm são poucas. São pessoas já com 30 anos, ou mais, de serviço que a gente sabe as habilitações literárias que tinham e que, profissionalmente, os acho bons, apesar e contudo! São pessoas desinteressadas, a nível de horários, não são aquele funcionário público que... “Vai haver agora um trabalho... é pós-laboral, não vou!”... Estão sempre disponíveis para trabalhar em horário pós-laboral, estão sempre disponíveis para os alunos, são humanos... são extremamente humanos, se têm possibilidades económicas, e mesmo não tendo, se vêem que os alunos não têm possibilidades estão disponíveis para lhes dar aquilo que for necessário e que podem dar e estão muito bem preparados apesar das poucas habilitações literárias! É porque se prepararam sozinhos... Tenho encontrado, muito mais, isto é verdade, pessoas bem preparadas, como colegas de há alguns anos atrás, do que muita gente, não digo recém formados porque não contactei com eles, mas colegas formados há pouco tempo... tenho encontrado muito boas colegas, competentes a nível de conhecimentos científicos e humanos, às vezes um pouco rígidos, aí coloco um entrave, mas com muito boas qualidades a nível de conhecimentos científicos, transmitem muito bem os conhecimentos, as crianças apreendem... Apesar de tudo, imagino o que seriam esses profissionais com as habilitações literárias que temos agora muitos de nós... Fariam milagres! Eu, às vezes, sinto-me pequenina porque, se me colocar a par deles, eles têm o antigo 5.º ano... a gente fez o 7.º ano, a gente fez os três anos do Magistério, eu fiz os quatro anos de português-francês, etc. ... Quer dizer, nós não podemos... eu digo assim: “se calhar eu, com as habilitações deles, não fazia a terça parte!”... Como fazem alguns desses colegas! É muito empenhamento pessoal, muito interesse... verem como é isto e aquilo, às vezes dão explicações simplistas... Eu que já tive formação superior a nível de português, as explicações que me davam, a nível de português, eram simplistas mas conseguiam dá-las e eu, que vinha com a frase em latim, que ela não tinha dado, e outra formação linguística, eu dizia assim: “Ela não a tem, mas o facto é que ela conseguiu transmitir...”... Há que valorizar essas pessoas! Eu se tivesse a formação e os conhecimentos dela, de certeza não conseguia fazer o que ela consegue; primeiro não tinha, sequer o à vontade dela, não sentia segurança e ela, ela ou ele, fazem... Eu admiro muito essas pessoas, acho que há muitos bons profissionais que conseguiram milagres! Eles conseguiram dar a volta e preparar-se bem, o que se vai repercutir nos alunos que depois vão para outros ciclos, para outros níveis. Há muitas colegas nossas que eu admiro! Como há outras que eu não admiro! Pronto!

**É nesse sentido que vai a questão que lhe vou colocar agora, ou seja, como é que distingue um bom professor de outro que não é tão bom?**

Para ser um bom professor... um bom professor tem que dar muito, quase sem limites! Quando me dizem que têm outra profissão, que faz muitas coisas, eu digo logo “não pode!”... Percebes! Não pode ser bom professor e ter outra profissão! Nem tão pouco trabalhar aqui e acolá! Não pode! Não se podem fazer muitas coisas bem feitas. Ou se tem apetência, jeito, habilidade para determinada coisa, ou se tem para outra. A partir daí nada... Um bom professor é aquele que dá, está ali para dar... também recebe, mas a

missão dele é dar, depois, por inerência, vai receber. Agora, quando nós vamos para uma escola, ou para um lugar novo e só queremos... não é receber, mas vamos ali para não dar tudo que temos para dar, à partida, aquilo não vai ser nada e passa-se o ano inteiro à espera do fim do ano lectivo. É assim que se ouve: “Nunca mais é o fim do ano. Nunca mais termina o ano! Foi um ano...”. Portanto, eu admiro aqueles professores que estão ali para dar, muitas vezes até nem recebem grande coisa porque os alunos nem vão muito... nem são aqueles alunos muito bons, são alunos com dificuldades, nem sempre atingem os objectivos que a gente quer que eles atinjam...mas, essencialmente, o professor faz os possíveis. Nós temos que dar o melhor de nós mesmos! Se não dermos o melhor não conseguimos nada! Para mim, um bom professor é isso, tem que dar, a vários níveis, o melhor dele... o humano, o saber lidar com as crianças a vários níveis, o ser tolerante, o saber compreender os vários tipos de religião, as várias ideologias políticas, porque eles também sabem dessas coisas, aprender a respeitar, a valorizar as coisas... tudo que é diferente, não há ali nada que não possa ser bom, tudo é aproveitável e a riqueza está na diferença... É o que não era o ensino até alguns anos atrás, mas agora que podemos ser tão bons, há que sê-lo! Podemos ser bons... dizemos que não temos material, não temos... ora, não temos este fazemos com aquele, não temos material vamos reciclar... e vamos trabalhar assim, dá-se a volta com diálogo, com giz e com o quadro... não há material, dá-se a volta com o quadro, dá-se a volta com imensas coisas... podes ser um bom professor, assim! Não há material mais sofisticado, há o humano... E volto à carga, para mim a relação humana é condição necessária, não há outra, é mesmo imprescindível, se não dermos primazia a essa não...facilita tudo o resto, o trabalho... passasse a gostar, é agradável, eles respeitam-nos... se assim não for, é uma barafunda nas turmas, é o barulho, é a falta de respeito... Para mim um bom professor tem que dar, essencialmente, sob o ponto de vista humano, investir no humano, porque o resto vem por acréscimo. E claro, já falei, também nos conhecimentos científicos que tem que ter, isso é óbvio. Muitas reciclagens há para fazer, muitas coisas há para ver, muita, muita coisa. Devemos ter um carácter, quase obrigatório, de leitura... basicamente, deviam nos ter ensinado que é preciso ler, que um professor tem de ler e que um professor que não leia... Um professor tem que investigar! Não incutam às pessoas que “tiram o curso, acabou agora vou ganhar. Acabou e mais nada, estou formada, agora bela vida!”. Isto é quase como tu gostares de uma pessoa, a pessoa gostar de ti, não gostar ainda, mas tu “sim senhor, vou fazer assim para que aquela pessoa goste de mim”, depois gostou de ti e tu “eu até fazia assim, até me punha toda bonita, agora deixo de me pôr, porque já tenho tudo”, o adquirido, adquirido está! Isto é um exemplo comparativo aos alunos, nós temos sempre de investir, pessoalmente, para as pessoas que amamos e se amamos os alunos temos de investir neles, para eles nos darem, também a nós, para nos admirarem. Porque há outra coisa, muitos dos nossos colegas ainda não se convenceram de que o professor é um exemplo para os alunos, é um exemplo de higiene, é um exemplo... eu tenho alunos que depois de eu estar durante uns tempos com eles, andam a ver se conseguem pôr o cabelo como eu ponho... e os perfumes! Eles reparam no pormenor: “ Ai professora, como é que se chama esse perfume?”, e, depois, eles perfumam-se também... querem saber o nome e dizem: “Ai professora, mas cheiras tão bem!”. É uma coisa que, também, se vê na nossa profissão, é que as pessoas têm os fatos novos para andar na rua e para a escola vão todas desleixadas... eu como ando na rua assim venho para a escola, eu sou simples, mas só não trago para aqui vestidos de noite e chapéu... porque não ando com eles na rua, é só em épocas especiais. De resto, a roupa que tenho eu trago para a escola, porque eu sou um exemplo e eles olham para mim e gostam de me ver! Também têm de gostar nos ver, ou gostam de nos ver, ou não gostam! Serve-se de exemplo, isso é muito

importante. Gosto dos professores que se vestem bem, que se arranjam, não é vestir ricamente, é vestir com gosto, é gostarem de se arranjar para ir para a escola, para os alunos. É como o banho, é imprescindível, eu gosto de vir para a escola e saber que os meus alunos podem estar pertinho de mim... porque eles ainda têm o cheiro apurado, ainda são jovens! Há muitas colegas que, se calhar, não pensam isso, mas eles têm o cheiro apurado e sabem se as pessoas estão higienicamente em condições... Isto talvez não tenha muito a ver com os objectivos da entrevista, mas é assim... Nós temos que ser quase perfeitos! Higienicamente, moralmente... dar muitos exemplos, que não passa pela cabeça de muita gente que nós temos que fazer! Portanto o professor para além dos conhecimentos científicos, dos humanos, com amor e amizade, ter um bom aspecto geral é, também, muito importante!

**A pergunta que lhe vou fazer agora, se calhar é um pouco repetitiva porque já me falou disto, mas é mais a nível pessoal. O que é que você faz para ser uma boa professora?**

Faço tudo que é possível! Ao fim de cada ano tento recolher no meu relatório tudo o que eu fiz durante todo o ano. No início do ano, portanto no mês de Setembro, reservo sempre uns dias antes do início das aulas, para me preparar. Não entro assim no mês de Setembro “aí vou eu”... já tudo pronto do ano anterior e... é o que eu faço. Eu, no dia-a-dia, vivo sozinha durante a semana e na minha sala, que é o que eu utilizo para trabalhar, nas carpetes está tudo cheio de livros, começo logo a investigar, planifico logo os meus trabalhos e as minhas actividades... Um mês antes já começo naquilo, preocupada já com o que vou fazer, como vai ser... e ainda não tenho turma! Poderia ser muito melhor se tivesse uma turma sempre seguida, se soubesse a escola onde vou trabalhar e... se conhecesse. Muitas vezes nós nem podemos... eu não tenho podido dar o meu melhor, porque não tenho a minha turma! É muita instabilidade, mas faço os possíveis para me preparar a vários níveis e preparar não é só essas coisas, é ler muito sobre crianças, conhecê-las de perto... Psicologia, continuo a ler, filosofia, gosto de ler até para as crianças. Aconselho muito ao meu grupo de estagiários que leiam filosofia, faz bem, abre tanto, organiza os pensamentos e faz-nos questionar as coisas. Leio muito filosofia e psicologia... olha, leio quase tudo, mas leio muito disso porque me ajuda. Essencialmente para se ser, razoavelmente, bom tem de se ler muito!

**Agora, em relação à aprendizagem... estivemos a falar daquilo que faz, ou deveria fazer, um bom professor. Falemos agora da aquisição dessas capacidades, ou competências, nomeadamente no seu caso, como é que aprendeu o que faz hoje como professora? Onde... quando...?**

Foram aquisições adquiridas ao longo dos anos. A experiência e, mais uma vez, tudo o que se pode ler sobre ideias que, às vezes, não se coadunam com a turma que temos, mas vão-se adaptando. Portanto, se lermos determinados artigos sobre o ensino, como fazer? Como ensinar? Vamos tentar pôr em prática com turmas que temos... É o que eu faço, vou tentar experimentar, às vezes fazemos deles (alunos) quase cobaias, mas desde que seja para melhorarmos e para benefício dos alunos a gente experimenta! Vai-se experimentando e, portanto, com experiência e com novas aquisições e... “um ano eu tive este aluno e era assim”... “Este aluno é mais ou menos parecido, vamos lá ver se ele aprende assim por este método”... Por exemplo, no início, “será que não aprende com o método global, vamos lá ver se ele aprende com o sintético e analítico ele aprende... e se não aprende assim, vamos ver se aprende desta maneira!” que é importante no primeiro ano. Há crianças com determinadas dificuldades no primeiro ano que com o global nada e com o analítico-sintético aprendem e há outros que... É uma experiência e a vida vai-nos ensinando, mas temos que saber cada vez melhores e temos que nos mobilizar nesse sentido.

Em relação há formação inicial, o curso... achava-o um pouco desadaptado. Ainda hoje está... Mas, é lógico que aprendi, a gente não andou ali três anos sem fazer nada! Repara, mesmo se tu aprendes política aprendes formas de te comportar com as pessoas e com os alunos... se aprendes sociologia vais adaptá-la... a sociologia, também acho que é de extrema importância... a sociologia, dei isso, a nível superior, e achei uma cadeira excepcional porque me trouxe imensos conhecimentos para eu pôr em prática na profissão que tenho. E aprendi imenso... O ano de estágio deu-me alguma... para... uma ideia, só uma ideia, porque é totalmente diferente. Eu estagiei com um primeiro ano e depois apanhei os anos todos! Com 29 alunos num cubículo de 3 ou 4 metros quadrados... Depois, é a experiência, não quer dizer que o curso não desse, deu, não há nada que não dê nada a ninguém! Uma leitura, pode ser um livro simples, pode ser um convívio, onde nós pensamos que não tiramos nada, até os próprios ambientes familiares das crianças, as próprias reuniões com os pais... é tudo isso que nos traz muito, para a vida profissional. Trouxe isso... trouxe muito, até a disputa de notas, que era horrível... isso marcou-me profundamente, porque eu não sou nada dessas coisas... havia a média nacional e era complicado, então havia muitos que já tinham boas notas e... depois nem sequer trabalharam porque não tinham vocação para aquilo... tinham boas notas e os outros que eram caladinhos, eu tinha acabado de chegar de um país estrangeiro, onde tinha vivido, e não vinha nada motivada para isso, não passei cá o 25 de Abril... e, na altura, era só política. As pessoas que falavam de política, não era que eu não tivesse conhecimentos, sempre gostei de os ter a vários níveis, mas baseavam-se muito nisso e, então essas pessoas tinham determinada nota e nós tínhamos outra, porque não andávamos aí nessas lutas! As ideologias políticas contavam... Mas, isso também trouxe aprendizagens, porque nós vamos buscá-las a todo lado. O que eu adquirir até agora é um apanhado geral, global, dos colegas que tenho tido, que eu considero como melhores ou piores características... mas, acho que apanho tudo, porque se, por exemplo, tu tens um mau feitio, eu acho que é mau e, portanto, eu não posso ser assim... há uma reflexão: “se calhar eu também tenho um pouco disto, deixa-me lá não ser assim. Deixa-me lá ouvir mais do que falar!”. Ao contrário do que estou a fazer hoje, mas, normalmente, sou uma pessoa que me pauto por este princípio. Eu primeiro oiço, oiço muito, muito... só depois é que falo. Outra coisa que acontece muitas vezes, na nossa profissão, é que não me deixam falar, nem depois de eu deixar falar... não sabem ouvir e acham que se falarem alto, mais alto que os outros, que se fazem ouvir melhor. Eu digo para as colegas que para os alunos as ouvirem devem falar baixo. Eu faço isso em casa e com os alunos. Quando eu falo baixo é sinal de que quero transmitir uma mensagem importante, que é para eles captarem... então falo baixinho! Quando chego à sala e falo mais alto eles já nem ouvem e dizem logo: “Oh professora! Hoje não está nos seus dias!”. Às vezes, nalgumas turmas, há crianças observadoras... não acontece em todas as turmas... às vezes sinto-me assim um pouco... queria mais, queria saltar mais! A nível de vocabulário, dizem que nós só devemos empregar vocabulário condizente com a fase etária... eu utilizo o vocabulário que tenho e que utilizo para ti! Contextualizo... ao fim do ano eles aprenderam... eu, às vezes, chego aqui e digo: “hoje o nevoeiro não se dissipa!”, devia dizer não se extingue, e eles “dissipa, professora! O que é isso?” e eu explico o significado do vocábulo... A nível de vocabulário muita gente diz que nós temos que descer ao nível da criança... eu chamo as coisas pelos nomes certos! Aprendi isto no estrangeiro e aprendi isto como... eu ia no metro e ouvia as crianças, eu com dezoito anos e elas com oito, tinham um vocabulário mais rico do que eu! É porque o aprenderam em algum lugar, pensei eu, ou no meio familiar, ou na escola! Era nos dois lugares. Então, quando vim para cá e... deixa lá que a história do Magistério que tínhamos que descer... que tanto descíamos que os alunos não saíam do

mesmo... acabou! Agora, o vocabulário vai ser como eu falo e eles vão enriquecer-se comigo, vão aprender pelo menos aquilo que eu... o contexto. Eles gostam assim! Não é... depois vais para a escola e tens de utilizar só aquelas palavrinhas e eles ficam... Coitadinhos! Eu fujo a tudo que tu perguntas! Ando aqui a vaguear, vagueio aqui...

**Então, como é que acha que essas capacidades, ou competências, devem ser adquiridas e desenvolvidas?**

Como devem ser adquiridas... é... Já trazes algumas e, depois, vais adquirindo, sempre com leituras relacionadas, como pedagogia, psicologia, com outras leituras que faças... e, porque não, com acções de formação onde possas, também, ir adquirir qualquer coisa! Claro que tem que ser adequadas à realidade das escolas, porque muitas delas estão desadequadas e vai-se por ir e... Normalmente eu, como profissional, selecciono as minhas acções, nunca precisei ir a uma acção por ir! Vou sempre, mesmo sem precisar, pelo tema, se o tema é elucidativo eu vou! É com as acções, é com leituras, é com experiências vividas e ouvidas, relatadas por outrem, também oiço muito, tenho muito o hábito de ouvir. Mesmo na televisão, qualquer coisa que dê relacionado com escola e o exercício docente, por isso hoje... mesmo na Universidade Aberta, que dá isto e aquilo, eu oiço tudo, qualquer coisa de português que dê, eu estou sempre atenta. Portanto isso tudo é uma aquisição global, tem que ser! Essencialmente, tem que se ser uma pessoa interessada, tem que se ser uma pessoa interessada senão “estupidifica-se”! Eu tento não “estupidificar”, tento não... E tento melhorar, tento ser cada vez melhor, com aquisições que eu vou fazendo, fiz com o curso, depois, achava que a nível de português não estava bem, fui para a universidade e fiz licenciatura em português-francês e gostava de fazer outros, não tenho é vida para isso, gostava de continuar, é pena cá não haver nada... E para me deslocar... tenho problemas de saúde a nível de coluna, por acidentes vários que já tive e, portanto, não sou uma pessoa que possa andar muito na estrada, mas aquilo que eu posso eu faço sempre! Portanto, são aquisições do dia-a-dia, estou sempre a adquirir... acho que sim, que tenho estado sempre a melhorar, espero bem!

Relativamente à formação inicial, vimos para a escola, quando iniciamos, um bocado aquém daquilo que deveríamos vir! E acho que estes alunos (estagiários) também, andam aqui no estágio, mas deveria... a formação inicial deveria ser diferente, deveria ser mais voltada para a prática! Eu não digo que os conhecimentos científicos não sejam necessários, são necessários e podem até continuá-los, mas esses conhecimentos deviam ser adaptados a uma prática, haver uma maior articulação entre a teoria e a prática. Portanto, acho que aí, ou há essa diferença, ou, então, os próximos, os que vão sair, vão ter dificuldades tremendas. Como nós tivemos! Dão-lhes as teorias e eles não sabem para que lhes servem, nem como se hão-de aplicar, sobretudo, como hão-de ministrar esses conhecimentos. Essa parte é importante e tem que ser repensada!

**Para terminar esta parte, quais são as capacidades, ou competências, ou saberes (para ser um professor competente) que acha mais difíceis de adquirir? E porquê?**

Aprender a ensinar! Aprender a transmitir determinados conhecimentos! Portanto, ter de “estudar”, preparar ou pensar “como é que eu vou fazer para transmitir isto, este tipo de matéria! Como é que eu vou fazer! Será que com este cartaz vou lá? Será que isto é suficiente? Se não for assim, será que desta outra forma vou conseguir?” ... Têm que se seguir várias etapas e, depois, com os conhecimentos que vamos adquirindo, vamos vendo se, de facto, com isto, ou com aquilo, chegamos lá... E, passados uns anos, chegamos à conclusão que a maioria gostou e apreendeu muito mais facilmente com determinada estratégia! Eu, com os estagiários, tento, sempre, mostrar as várias formas, ou estratégias, que podemos aplicar para atingir determinado objectivo, eles optam por uma estratégia, a que acham mais adequada, e depois, no dia seguinte, ao fazer a

avaliação, verificam se os objectivos que pretendiam foram, ou não, atingidos... Se foram atingidos, é porque a estratégia foi bem seleccionada e dá resultado. Mas, para isso tem que se passar pela experiência, tem que se experimentar e... tudo o que trazemos da formação inicial é muito pouco! É muito pouco, não dá, não... Há, de facto, coisas que têm que se modificar. Acho que a formação do 1.º ciclo, para mim, devia ser uma maior formação a vários níveis... muito mais vasta, muito mais, mas muito mais...! Eu já nem falo dos outros ciclos, porque vêm tão carentes como nós. Quando entrei na licenciatura, em Vila Real, eu achei horrível... aquilo não dá nada, a gente não ficou a saber, praticamente, nada... porque era só teorias, teorias... professores implacáveis, porque nós somos adultos e queremos uma certa maleabilidade e dizer aquilo que queremos, como nós queremos, sobretudo quando as pessoas já têm um querer, já sabem o que querem, é preciso saber até onde ir, e eles, a nível superior, também não sabem! Eles, pedagogicamente, são os piores professores do mundo! São os piores do mundo, eu, em dezenas de professores que tive, encontrei um ou dois que se aproveitam... O problema está neles, não têm formação pedagógica nem humana, que é outra vertente que eles não têm e que a nível destes ciclos aqui, segundo sei, também não têm! Os da faculdade seguem uma carreira, depois chegam ali, caem ali, coitados!... e não sabem como hão-de ministrar os conhecimentos, chegam ali, tu sabes perfeitamente isso, pegam no que levam e ditam, tu apanhas, ou não apanhas e, se não apanhas o problema é teu! É, por isto tudo, que o nosso ensino, a nível superior, está assim, já nem falo do nosso curso... Para mim é assim, a nível de 1.º ciclo, nem o curso que estão agora a fazer traz conhecimentos para nada... para se ser, minimamente, um bom docente, não trazem! Têm muito que caminhar, ainda, muito, muito! Têm muito que caminhar a língua portuguesa, para mim a língua portuguesa devia ser básica e não é... eles aparecem e não sabem falar, eles andam na faculdade, não sei quantos anos, e dão erros como os alunos do 1.º ciclo!

Devia haver um incentivo a nível do superior, por exemplo, quando eles andam lá no 1.º ano, 2.º, 3.º... devia haver um incentivo à leitura, mas não é incentivar sem fazer uma preparação, porque eles não estão preparados, chegaram lá e ninguém os preparou! Ler é essencial, se não se habituarem a ler não investigam. Nenhum professor, ou aluno, que se baseia somente naquilo que lhe exigem... não é nada! Não é nada! Tu tens que... eu recorde-me, quando eu andava no 1.º e no 2.º ano do ciclo, eu passava as noites a ler e a investigar sobre aquilo que o professor me pedia, ele queria uma coisa e eu chegava lá e já sabia outra. Autêntico! É isso, temos que ser curiosos e criar expectativas nos alunos, de crer saber mais... Ao contrário do que acontece, estamos a formar pessoas conformadas... conformismo! Quando nós devíamos ser pessoas inconformadas, querer sempre mais e melhor, ser pessoas activas, dinâmicas, dinamismo... ainda há pessoas sem trabalhar, não sei quantas... 9 ou 10 professores sem trabalhar numa escola... a fazer o quê? Podiam fazer qualquer coisa, colaborar na dinamização das turmas, da escola... muita coisa há a fazer!

**Já fez referência, de certa forma, àquilo que lhe vou perguntar a seguir, mas para o caso de querer acrescentar alguma coisa... que importância que atribui ao conjunto de toda a formação inicial na aquisição e desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1.º ciclo?**

É assim... a formação inicial, como é óbvio, tem que ser repensada... é incontestável! Claro que nós vimos de lá com muito boas intenções... Recorde-me que eu vinha de lá com muito boas intenções... com aqueles planos todos e “agora tenho que seguir estas e aquelas”... Mas, tudo irreal! Porque, depois, não se coadunavam com a massa humana que eu encontrava! Não tinha nada a ver! Por isso que aí, há tudo isso a modificar. Não quer dizer que a formação inicial não fosse importante, mas não foi se suma

importância! Porque o resto, o “suminho” para continuar, apareceu depois, apareceu no dia-a-dia... É importante, mas há que mudar! Está mal! Não se vem preparado! É extremamente complicado, por isso é que eu digo que aquilo tem importância, até nos mobiliza, até nos dá, assim... “sim senhor! Eu vou conseguir...”, mas o que acontece com muita boa gente, profissionalmente, é que, depois, caem das nuvens... e quando a gente assenta os pés em terra firme, verifica que a realidade não corresponde àquilo que aprendeu na formação inicial e questiona-se sobre o que andou a fazer durante o curso, para que lhe serve... É um choque com a realidade! A ideia que nos dão, na formação inicial, da profissão e das escolas não corresponde à realidade! Portanto, a formação inicial... traz-nos muita coisa, mas não nos traz o suficiente! Nem sequer o suficiente!

**E, concretamente, em relação à Prática Pedagógica? Que importância acha que tem na aquisição e desenvolvimento das competências profissionais?**

A Prática Pedagógica teve alguma importância, mas foi mínima, em relação à minha. Hoje é diferente, já existe observação. Os estagiários observam, no 3.º ano, depois, no 4.º ano, tem o estágio três dias por semana... já são alguma coisa, três dias por semana durante um ano! Mas, eu acho que devia ser só um aluno por turma. Aí sim... não é estar três semanas parados. São três, trabalha um de três em três semanas, depois têm os exames, estão dois ou três meses no ano sem vir ao estágio... Eles deviam ter um seguimento, deviam seguir a turma e ter um sentimento de pertença em relação à turma, “é a minha turma, aqui ninguém vai interferir”, para saber o resultado ao fim do ano, com um professor ao lado, claro, mas os três dias faziam falta para um. Não era assim... eles não sabem até que ponto a intervenção deles contribuiu, ou não, para as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo do ano. Se calhar, a este nível, a Prática Pedagógica nos cursos de professores dos 2.º e 3.º ciclo e secundário estão mais bem organizados, porque eles são os responsáveis exclusivos por aquelas turmas na disciplina que leccionam... é muito diferente! Agora, no 1.º ciclo não! Isto está mal! Se o aluno ia para uma turma de 4.º ano, devia seguir nessa turma todo o ano! Também tem lógica que devam passar pelos diferentes níveis de ensino do 1.º ciclo, mas mesmo que mudassem de turma, portanto de nível de ensino, devia ser um só aluno por turma, um estagiário. Eles (estagiários) vão fazendo o que podem e a gente vai-lhes transmitindo aquilo que sabe... mas é pouco! Acho que deviam ter outra preparação, com mais tempo e mais responsabilidade. Responsabilidade, não só com a turma, mas a nível da participação na organização da escola, nas reuniões da avaliação... Não têm contacto, não participam... Na nossa escola, eles nem se inserem porque, também, não deixam! Aqui não deixam! Eu já lhes disse que têm filhos a estudar e que, também podem precisar, concerteza que gostavam de os ver bem recebidos quando vão estagiar, seja em que curso for... Tenho-as sensibilizado, eu penso que sim, para que deixam integrar plenamente as pessoas e que isso faz falta. Saber preencher toda a “papelada”... espero que isso esteja a acabar, porque isso é o pior da profissão, ou havemos de ter tempo para dedicar aos alunos ou para burocracias... mapas do leite, correspondência, livros B, livros de matriculas... tudo para o professor, acho que isso é demasiado. Nós temos os alunos e já é muito! Se a gente se ocupar dos alunos já faz muito! Eu sou anti-burocracia!

**Diga-me, agora em relação às ciências da educação, que são outra parte da formação inicial? Que importância atribui à aquisição teórica no domínio das ciências da educação (história, psicologia, sociologia, antropologia... da educação; investigação em educação; metodologias...) na aquisição e desenvolvimento das competências profissionais do professor do 1.º ciclo?**

Tem muita importância... se souberem aproveitar! Eu recorde-me que, já depois de ter o curso do Magistério, estudei sociologia, ciências da educação, educação comparada, etc.

e isso me trouxe tanta coisa! É assim, isto pode não trazer para toda a gente, mas traz para muita gente! Depois do outro curso, em que não tinha tido essas cadeiras, eu, se calhar, não as via da mesma forma, não tinha ainda predisposição para... e eu recordo-me que, depois, quando fiz isso a nível superior... dei ciências da educação... os trabalhos que eu fazia para mim... eu nem que não dormisse... educação comparada, a comparar entre estes e aqueles países... eu adorava aquilo! Isto, a mim, trouxe-me imenso! Acho que a eles, também lhes pode trazer se... Qualquer coisa disso, ter psicologia, ciências da educação, educação comparada... isso são coisas muito proveitosas, são cadeiras muito proveitosas! Podem trazer um suporte para a prática... Eu gostava, trouxeram-me imenso, ajudaram-me muito, eu adquiri à “posteriori”, mas ajudou-me imenso! Eu acho que, para os alunos de agora, se quiserem, também pode trazer! A articulação entre a teoria e a prática está nas ciências da educação, é com os saberes das ciências da educação que nós podemos perceber e reflectir a nossa prática. Às vezes eu questiono-me, como é que pessoas que nunca viram isto... não podemos exigir, de pessoas que não têm. Não têm porque não adquiriram, nunca tiveram sociologia, nunca estudaram ciências da educação... É muito complicado, eu, às vezes, digo às colegas que leiam, que leiam filosofia que isso faz falta. E isso é básico, também essas cadeiras são básicas para a profissão. Pelo menos a mim ajudou-me imenso, o que não quer dizer que... Não vemos logo a aplicação, a utilidade destas cadeiras mas, mais tarde, com a prática, com a maturidade profissional e pessoal... Nós não podemos ver aos 22 anos aquilo que vemos aos 30, aos 27, aos 32... e depois chegamos à conclusão de que fizemos coisas e de que eram realmente importantes e nos trazem muito e nos sensibilizam tanto... As ciências da educação sensibilizam muito as pessoas, tem exemplos que nos marcam, nós vamos tentar aplicar com os nossos alunos coisas que, em algumas investigações, tiveram sucesso. É muito proveitoso, falta, depois, as pessoas porem em prática, falta estímulo. Se calhar, também precisávamos ter à “posterior”, já na profissão, algo que nos estimulasse a ser bons, a ser comparáveis... Às vezes, as pessoas estão desmotivadas porque... sei lá... eu nem sei porque estão desmotivadas, eu não estou! Mas, poderia ser isso, por exemplo, termos turmas e a nível de conhecimentos, ministrados de uma forma, com um tipo de pedagogia, com um reportar a conhecimentos e outras turmas que não tivessem, e ver a diferença. É nota-se a diferença! Nota-se, de certeza, a diferença... Se entrares na minha turma e se entrares noutra turma qualquer onde as pessoas não tenham essa preocupação... nota-se a diferença. As crianças, na minha turma, estão em silêncio, mas nota-se que estão à vontade, estão bem, dialogam, contam tudo, coisas que eu nem quero que contem, para mim até era mais fácil se não contassem. Penso que os conhecimentos que se adquirem com as ciências da educação são importantes e que as turmas, com os problemas que a gente tem, vão beneficiar imenso com isso. Acho que em todas as turmas por onde tenho passado isso se tem revelado. Muito mais desde que adquiri esses conhecimentos. Portanto, a prova é que, além dos conhecimentos que nos ministravam, outros deveriam ser ministrados... temos muito que aprender! Quanto mais melhor! O saber não ocupa espaço e acho que a formação... devem apostar muito na formação inicial! Porque a formação inicial é a base para continuar, é a abertura para o mundo, para tudo, não se pode ser sensível a determinado tipo de matérias e de atitudes se não se tem formação adequada. Tem que se ter sensibilidade.

**E a aprendizagem das áreas científicas de ensino (formação disciplinar)? Que importância lhes atribui?**

Têm muita importância. Eu, por exemplo, dou relevância às áreas de expressão. E, nesta turma de 4.º ano, nem sabiam pegar na tesoura, fazer um recorte... não sabiam recortar os ovos... não sabiam, no 4.º ano, e alguns já com muita idade, com 15 e 16 anos... É

para veres como havia lacunas nessa área. A nível de expressão musical é importante para serem desinibidos... sempre batem ritmos, o facto de baterem o ritmo com os pés, com as mãos... A mímica, na expressão corporal, o expressarem-se de várias maneiras, isso também é importante! Pelo menos, eu dou muita importância a isso... Aliás, eu começo muitas vezes as aulas com expressões... É uma forma de motivar, por exemplo, para o silêncio. Por exemplo, chego à aula, e eles vêm um bocado mais excitados, por qualquer motivo, e para os conseguir captar, o que é difícil, começo por isso mesmo... por ouvir tudo o que nos rodeia, estimular o silêncio... ou com música, uma música suave... e eles acalmam. Depois de chegarem do recreio, vêm muito excitados, também uma actividade dessas ou um diálogo... Eu utilizo muito as áreas de expressão... nunca inicio uma área sem deixá-los falar primeiro... deixar falar também é importante, eles têm necessidade de falar, de contar! Só depois inicio a aula e eles ficam em silêncio, porque já falaram, já contaram o que queriam contar...

**Agora, para terminar, do conjunto do currículo, o que acha mais importante, se é que acha que alguma componente é mais importante do que as outras, para a aquisição das competências profissionais? E porquê?**

Não pode ser só uma... Eu não posso dizer que a Prática Pedagógica é essencial, se não tivessem os restantes conhecimentos. Tem que estar aliadas umas às outras. É claro que a Prática é de suma importância, as ciências da educação são importantíssimas, se calhar, dava relevância a essas áreas. Mas, não podemos descuidar as outras áreas... Por isso é que eu digo que não retirava, de maneira nenhuma, as disciplinas de português, ou matemática... não retirava nada disso, se calhar ministrava-as de outra forma, articulava-as melhor... na Prática Pedagógica articular essas áreas todas. Na realidade essas áreas estão desfasadas da realidade do 1.º ciclo... mas, não posso dizer... os conteúdos leccionados não estão em consonância com aquilo que lhes vai fazer falta para a vida e para eles continuarem. Agora a Prática e as ciências da educação... a estrutura é que tem de ser feita de outra maneira! Tem de ser feita de outra maneira porque, se não, depois há aqueles desfasamentos, há coisas que não encaixam! Todas elas são importantes desde que bem articuladas entre elas e vocacionadas para o 1.º ciclo, para a prática real.

**Com certeza já ouviu falar daquele documento legal que estabelece o perfil geral de desempenho do professor. Esse documento aponta para quatro dimensões, gostaria que se pronunciasse acerca de cada uma delas:**

**Dimensão profissional, social e ética**

Acho que a profissão deveria ter muito de social e de ética. É uma profissão que está baseada na ética, no social e, portanto, se não tiver... O social e o ético estão aliados e só com base nisto podemos partir para o resto. Porque se não há o social... O ético e o social são indissociáveis uma da outra. Produzimos cultura, menos ou mais, mas sim... Então a ética... o professor transmite valores... quer queiramos, quer não, é muito importante!

Relativamente à dimensão profissional, eu penso que a docência não deve ser considerada como uma semi-profissão. Há quem a considere, talvez... pelos horários... porque muitos dos nossos colegas exercem várias... só se é por isso! Só se é pela falta de autonomia... Mas, eu acho que a autonomia, também somos nós que a fazemos e eu considero-me autónoma... Para mim, ninguém me comanda, porque eu estou dentro da minha sala de aula, eu ministro os conhecimentos que tenho, eu actuo em conformidade com aqueles que adquiero e que vou adquirindo, cumpro um programa que, para mim, não é rígido, porque eu penso que não deve ser... Eu sou livre, profissionalmente! Eu actuo como tal, talvez um dia possa ter problemas! Mas, as inspecções que tenho tido, eu nem gosto de falar disso nem de utilizar essa terminologia, para mim isso passou, ou

devia passar à história... então, perguntaram-me se escrevia o sumário antes, ou depois da aula, eu respondi que antes, eles disseram que o sumário era depois, eu insisti, mas eu escrevo antes, perguntaram-me porquê, eu disse que escrevia antes porque sim, que tinha no sumário aquilo que ia fazer e se não fizesse como no sumário, fazia de outra maneira... “e como faz em relação a isto... eu faço assim...” e eles, “mas olhe que é assim...” e eu insisti,” mas eu faço assim, porque para mim deve ser desta maneira, coaduna-se com a minha forma de trabalhar...” E nunca ninguém me pôs objecções! Eu digo aos estagiários, que nós podemos fazer sempre aquilo que queremos, desde que saibamos justificá-lo, e desde que seja aceitável e que produza bons resultados. Para mim, nós somos profissão a tempo inteiro e livres, livres... Para mim é a profissão mais livre, aliás, nem se coadunava comigo se assim não fosse... Eu sou mesmo para o livre, eu faço mesmo aquilo que eu tenho a fazer com os alunos, não olhe a meios para atingir fins! Quer dizer, faço tudo que é... dou a matéria que está planeada, mas não sigo nenhum trâmite que me seja sugerido... eu é que encontro o meio para chegar e para atingir aqueles objectivos, não é ninguém que me vem cá incutir. Para mim, eu nem tenho, quase, hierarquias... como não tenho, para mim é a profissão mais livre do mundo! Só por isso é que estou aqui, caso contrário não estava! Por isso, por ser livre, por poder dar asas à minha criatividade, por poder ser eu, poder pôr em prática os meus sentimentos, as minhas reacções, essas coisas todas, se não, não estava!

Socialmente, a profissão está em baixo! Está em baixo, se calhar porque nós queremos que esteja! Se calhar em parte porque nós queremos que esteja, e, também, porque estamos limitados por outros motivos... Acho que, por exemplo, um professor, socialmente, não está considerado como um médico, como um... outras profissões de relevo. Mas, o importante é que nós façamos... nos comportemos como verdadeiros profissionais, porque, às vezes, não... Se calhar pelo motivo de termos que andar por esses recantos e por outras coisas, mas, mesmo assim, eu nunca considere que pelos recantos onde andei, longínquos, isolados, não me considerassem como uma profissional. A imagem, no global, é assim... Será o económico? Será porque dizem que a palavra, sei lá, médico... ganham bem? Tem a ver com a vida?... As pessoas esquecem-se que nós, também temos a ver com a vida, é com outra vida, mas nós temos a ver com a vida! Nós é que temos a ver com vida... eles tem a ver se a pessoa vive ou morre, nós temos a ver com a vida! Com a vida, com coisas que se prolongam e que têm muito a ver... Eu acho que a nossa profissão, eu considero-a como tal caso contrário não estava cá... Eu entrei, também, em direito e não segui... de certa maneira, só condizia comigo no aspecto de poder falar, poder continuar a dar azo a... mas, do ponto de vista social, não condizia comigo! Nós, aqui, somos livres! De facto, a profissão está em baixo, mas nós, se quisermos, ela é capaz de melhorar, de subir mais um bocado... Se nós quisermos, se o governo quiser... Há uma série de leis que poderiam, de certa maneira, melhorar... e acho que sem essa melhoria, a nível legal, também, não conseguimos, porque isso é muito importante... A formação inicial, o económico, a... tudo o que vem, a nível de leis, pode contribuir para nós melhorarmos e subirmos a nível social. A nossa profissão tem um campo de acção muito grande, nós fazemos de tudo um pouco... Por isso é que ser professor é um grande desafio! E, por isso, não concordo com a desvalorização, a nível social, da nossa profissão, pois eu acho que temos muito valor... Por vezes, as pessoas pensam que o professor não faz nada, tem muitas férias e até ganha demasiado... que até ganham muito quando comparados com outros países! Eu vi a notícia e... quer dizer, aquilo é política! Um jornal daqueles... eu achei vergonhoso! No início da carreira, o vencimento é uma vergonha... mas, acho que vamos conseguir melhorar! E outra coisa, enquanto não conseguirmos, socialmente... isto não melhora! A nossa profissão já esteve muito bem conceituada... Enquanto não

conseguirmos, socialmente, ser reconhecidos não... mesmo a nível de melhoria nos alunos, o querer, o aprender... não se modifica. Porque, para nós, a nossa imagem é muito importante! E, se nós nos valorizarmos, se fizermos para nos valorizar, isso vai repercutir-se no resto... portanto, somos nós! Nós não somos, ou não funcionamos, como uma classe profissional... o colega do lado é o primeiro a apontar, a criticar e, assim, nunca saímos do mesmo! Mas nós, com certeza, que vamos conseguir, eu espero que amanhã consigam... desde que o povo, que somos nós, desde que o governo do país dê primazia à cultura... nós conseguimos! Por isso é que estamos atrasados em tudo... Por isso é que vêm dos países de leste, a ganhar uma miséria, mas todos com formação superior e nós não a temos, não a adquirimos, não tivemos a facilidade de a adquirir... A base, para isto tudo, está na formação inicial, a formação de base, desde pequeninos que temos que aprender... Isto é uma questão política, já entrávamos noutra âmbito... é uma questão meramente política! E se fossemos por aí, isso era um desenrolar, um desenrolar... porque eles disseram, o 9.º ano é de carácter obrigatório, mas o problema é que chegam ao 9.º ano com os conhecimentos que tinham, antes, no 4.º ano, ou pouco mais... agora vai ser o 12.º ano, muito bem, mas chegam ao 12.º ano e não sabem... isto não é nada! A formação tem que ser diferente, eles têm que partir de outras premissas... Tem de haver um certo grau de exigência, hoje os pais queixam-se que os filhos trabalham e não têm boas notas... se calhar, já se esqueceram do que tiveram de trabalhar para fazer, por exemplo, o antigo 5.º ano, nem se lembram do que trabalharam para fazer uma aptidão à universidade e entrar lá... se as pessoas pensarem nisso... Eu acho que nós conseguimos ultrapassar tudo isto, nós chegamos lá, havemos de ser, socialmente, diferentes se culturalmente formos lá... Para mim a cultura, aqui, é básica... Pode ser que o nosso país, daqui a 10 ou 20 anos, já consiga... já consigamos ter uma cultura básica, de base, mais sólida e isto nos leve a não ser o professor menos que este, ou que aquele, porque cada um ocupa o seu espaço... porque, nos países mais desenvolvidos, um médico não tem mais cotação que um professor!... É assim... Tem de sair legislação nova, temos que ter renovação, a nível de governos e de leis, renovação, renovação... Investir na renovação. Portanto, isto é mais uma questão política, mas a política implica o social... e a ética e... implica tudo! Para mim, eu sou o que sou, valho pelo que sou e... vou lutar para ser cada vez melhor e gostava de ter a colaboração de toda a gente para que isto fosse avante. Temos que ser nós... nós não lutamos mais e não temos mais porque não queremos, porque somos comodistas, porque acatamos ordens que não devíamos acatar, seguimos como carneirinhos... Há uma greve, ninguém adere, ficam à espera que os outros lutem por eles, ficam parados à espera de beneficiarem da luta dos outros! Há professores que são funcionários públicos, não há nada a fazer!

#### **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

Penso que esta dimensão se refere à prática pedagógica. Normalmente, o que o professor faz, ou deve fazer, dentro da sala de aula. Esta dimensão é fundamental, mas o professor não se deve limitar só a isso. Deve-se dar muito mais.... já disse tanto sobre isso!

#### **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**

Relativamente à relação com a comunidade, acho que não falei nada disso, mas eu gosto muito de conhecer e falar com os pais. Saber o que eles fazem, os problemas que eles têm... Normalmente, sem me intrometer, saio de uma turma a saber, sem querer saber, os problemas que têm em casa. Porque os alunos levam os problemas para a escola, eu tento não saber o que se passa, mas nas reuniões de pais, que normalmente são as mães que participam, acabam por contar-me até problemas pessoais e de relacionamento com os maridos, isto porque são problemas que se repercutem nas crianças. Além disso, também gosto de me relacionar com o resto da comunidade... Há uma série de

actividades que desenvolvemos em conjunto, festas, desfiles, convívios... em que eles se revelam mais eles próprios, os vamos conhecendo melhor e, a partir deles, vamos para os alunos. Vamos dos alunos para os pais e dos pais para os alunos... Isto é de suma importância, também! A participação na escola, também é importante desde que sejam pessoas minimamente... desde que possuam conhecimentos mínimos. Porque, às vezes, aparecem pessoas que não, quer dizer, que não... não têm formação, em termos pessoais, não têm preparação e... eu, em relação a algumas coisas, estou renitente... não vamos fazer que participe uma comunidade que não tem... Se calhar teríamos, primeiro, de os preparar para... Isto não é o futuro, é o presente, mas há muita coisa a transmitir a essa gente... Fazê-los participar, chamá-los a participar, mas têm de ter conhecimentos e, muitas vezes, não têm! Esta dimensão é muito importante, acho que os pais, as vezes que vêm à escola, até se apercebem do quanto é difícil lidar... muitas vezes eles até dizem: “como é que vocês conseguem lidar com 20, ou vinte e tal alunos, cada um de seu pai... se para nós é difícil para vocês...”, por isso, faz-lhes bem virem observar “in loco”. A participação deles é importante desde que sejam pessoas minimamente, isto já tinha dito, que saibam e estejam dentro dos assuntos e que não venham cá para mandar abaixo, em vez de participarem e colaborarem. Porque, muitas vezes, acontece o contrário. Às vezes, só vêm à escola para causar problemas... Muitas vezes, causam problemas. Era óptimo sermos ajudados por eles! Em saídas, em passeios... porque não? Mesmo dentro da escola podem participar em muitas actividades e há pais que participam. Acho isso importante.

**Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida:**

... Acho que esta dimensão, do desenvolvimento profissional ao longo da vida, já está inserido em tudo o que eu disse, nessas afirmações todas. Se calhar ia-me repetir se dissesse mais coisas...Esta dimensão é tudo o que a gente faz para atingir, para melhorar, para ser, para coordenar o ensino em relação às turmas e tudo aquilo que tem... Acho muito importante o professor ter esta dimensão. Se não há este desenvolvimento profissional não podemos continuar, paramos e não conseguimos atingir, minimamente, os objectivos. Se isso não acontece dá origem a muitos fracassos, a desistências de alunos, a desinteresse, a falta de motivação e muito mais... Portanto, isto é muito importante.

**Obrigada**

**TEMA 1: CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR DO 1.º CICLO**  
**CATEGORIA A: Profissão exigente com reconhecimento social frágil**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
					ΣI	ΣS	ΣC
A.1. Condições de trabalho adversas	A.1.1. Profissão pessoal e profissionalmente desgastante	A.1.1.1. Provoca grande desgaste	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Vamos ficando cansadas... (...) penso que já não tenho o mesmo rendimento; fico cansada, esgotada, já tenho necessidade de descansar...</li> <li>É uma profissão muito desgastante!</li> <li>facilidade, hoje já tenho que pensar, tenho que ver duas vezes, porque já não tenho aquela capacidade que tinha,</li> <li>... Embora haja pessoas (...) que acham que os professores (...) não fazem nada, mas eu acho que não, acho que é uma profissão muito desgastante.</li> <li>... A gente sente-se mal, não se sente realizada e sai da sala, todos os dias, com aquele sentimento de frustração, porque não conseguiu chegar onde queria.</li> </ul>	(3) E7 (3) E7 (2) E9 E12 E9 E12 E4 E9 E13	14		
		A.1.1.2. Faz viver dilemas difíceis	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Tira-nos muitas horas de sono, principalmente nos momentos de avaliar... Avaliar... o que devo avaliar, como devo avaliar...</li> <li>A gente tenta-se aperfeiçoar, tenta fazer a avaliação de uma forma mais justa, mas qual será a justiça da avaliação? É difícil, é relativo!</li> <li>... Avaliar é o processo mais complicado na nossa profissão. Avaliar é a coisa que eu mais temo, porque eu posso, involuntariamente, estar a ser injusto e essa injustiça pode ter repercussões ao longo da vida de alguém que, injustamente, foi avaliado. Para mim é a parte mais assustadora.</li> </ul>	E15 E17 (2) E17	4		
		A.1.1.3. Obriga a trabalhar longe de casa e da família	<ul style="list-style-type: none"> <li>... E nas aldeias, para onde o professor se desloca fazendo tantos quilómetros, o que faz o professor para comer? Leva sandes para o almoço? (...) Muitas vezes, nem há um restaurante, nem um lugar para comer... o que vai fazer o professor? Leva sandes para comer... por favor!</li> <li>Um professor que sai de casa às seis horas da manhã para dar aulas e tem que regressar, à noite, para atender os seus filhos e o seu marido, não pode ter os mesmos resultados que aquele que está na cidade, onde mora... e acabam por, ao fim do mês, receber o mesmo ordenado e o resultado não é igual!</li> <li>... O que mais me custou foi a separação da família a que fui obrigada devido à profissão. Foi terrível! (...) deixei em casa uma filha com três meses e levei um comigo com três anos.</li> <li>Acho que, principalmente, quem tem filhos e tem que os deixar, a não sei quantos quilómetros de distância, para ir trabalhar... quem é que pode ser um bom profissional nessas circunstâncias? É impossível! (...) Quando se tira o curso não se pensa nestas dificuldades e nenhum ser humano está preparado para enfrentar esta realidade tão dura.</li> <li>... Um professor que trabalha ao pé de casa tem predisposição para trabalhar melhor do que aquele professor que, para ir para a escola, tem que sair de casa uma, ou duas, horas mais</li> </ul>	E1 E5 (2) E11 (2) E11			

			<p>cedo, porque tem que fazer 100 quilómetros, ou mais, à sua custa, e com todos os riscos que a viagem representa, porque há muitos colegas nossos que, infelizmente, têm acidentes a caminho da escola e há vidas que se perdem... quantas se têm perdido! E, infelizmente, a parte legal, não se contempla com estas dificuldades que os professores têm que enfrentar, é desumano!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Há professores do 1.º ciclo que vivem a duzentos quilómetros do local de trabalho...</li> </ul>	E17			
		A.1.1.4. Faz trabalhar isoladamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ainda se vive muito isolamento, sobretudo nos professores do 1.º ciclo...</li> <li>... Eu preferia hoje trabalhar com aqueles 42 alunos do meu início de carreira, do que trabalhar com 3 alunos numa escola isolada, ou 1 aluno, que há muitas escolas com 1 aluno (...) O professor não é preparado para trabalhar, ou lidar com esse isolamento...</li> <li>... [O pior da profissão] é trabalhar num isolamento total de tudo e de todos.</li> <li>... Meios rurais, para onde eu já fui trabalhar, onde a escola fica completamente isolada, longe da povoação, onde para chegar à escola tinha que ir a pé, saltar de pedra em pedra, porque, no Inverno, o caminho era um ribeiro... eu nunca imaginei que pudesse haver escolas assim nesses sítios!</li> <li>... Iamos para as aldeias e estávamos, muitas vezes, sozinhas (...) Nós estávamos ali, praticamente, isoladas durante toda a semana...</li> <li>Os colegas que estão colocados em escolas de lugar único não têm esta troca de experiências e isso é terrível, tanto para o professor como para os alunos... as vivências são muito limitadas... acho que isso devia acabar!</li> <li>... As escolas são agrupadas, só a nível administrativo, as escolas, os professores e, principalmente, as crianças continuam isolados...</li> </ul>	E18 E1 E2 E2 E12 E12 E12 (2) E13 E15 E15 E15	8		
A.1.2. Profissão com condições de trabalho insatisfatórias	A.1.2.1. Vencimento incompatível com as exigências da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Eu sempre gostei muito de ler e de escrever, a minha vida é isso, e acho que nós professores... muitos deles não têm condições económicas para ler e adquirir outros conhecimentos, para se formar.</li> <li>O vencimento restrito que temos... quem ganha o ordenado mínimo está pior, mas as exigências intelectuais são outras (...) eu posso comprar até três ou quatro [livros] na semana, mas já é para todo o mês, já não compro mais, porque não posso.</li> <li>Acho que se eu tivesse outro vencimento, não é que o quisesse aplicar noutras coisas porque nem sequer sou ambiciosa, mas acho que a cultura...</li> <li>... Comparando com outras profissões [em termos de vencimento] (...) quem se dedique de corpo e alma, acho que, de certa forma e face ao nosso trabalho, não estamos assim tão bem.</li> </ul>	E6 E6 E6 E7	4			
	A.1.2.2. Fracas condições materiais nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Muitos dos nossos colegas (...) aqueles que têm apetências por leituras e investigação... seríamos mais capazes se tivéssemos ao nosso dispor (...) nas escolas (...) uma biblioteca em condições, que faz tanta falta!</li> <li>Gostava, como docente, ter acesso a mais cultura dentro do meu espaço, da escola, sem ter que me andar a deslocar.</li> <li>... Estamos muito mal, nesse aspecto [bibliotecas, acesso à cultura] as escolas não têm condições nenhuma...</li> <li>Se a escola tivesse essas condições [meios de acesso à cultura] eu podia passar aqui as tardes, planificar...</li> </ul>	E6 E6 E6 E6		37		

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [trabalhamos] Com condições que não são as melhores, o material não é o melhor, ou nem existe, o mobiliário não é o melhor, os acessos não são os melhores... ser professor é mesmo assim...</li> <li>• Eles [os professores do 1.º ciclo] não têm condições. Nos outros ciclos têm cantinas, têm tudo... e nós? Até no secundário, que ainda não é ensino obrigatório, têm tudo! E os nossos alunos e professores... não têm os mesmos direitos?...</li> <li>• ... Quando a minha sala está ocupada com actividades da escola eu falo com os pais dos meus alunos no hall da escola. É isto que dignifica a escola? É isto que dignifica o professor?</li> <li>• ... As nossas escolas não têm condições, nem físicas nem humanas...</li> <li>• [Os professores] Não têm condições de trabalho... Ser bom ou mau depende muito das condições em que se trabalha, é muito relativo!</li> <li>• ... Sentimos que é pouco (...) só temos um computador para uma escola desta dimensão, isso é pouco...</li> <li>• ... Há muito a mudar, ou passam as escolas a ter condições...</li> <li>• ... Quero um compasso para o quadro e não tenho... (...) as coisas elementares não temos!</li> <li>• Quantas vezes não somos nós próprios a dispor do nosso "bolso" para adquirir material para os nossos alunos. Eu faço isso muitas vezes...</li> <li>• Hoje, querem que o ensino seja individualizado, mas é difícil, para ser individualizado tinham que nos dar menos alunos e muitas mais condições.</li> <li>• As escolas do 1.º ciclo não têm condições para funcionarem em horário normal, para isso precisavam ter uma boa cantina, empregadas, biblioteca, sala de convívio, (...) bibliotecas, ATL's... e não temos!</li> <li>• ... São buracos no chão, tectos a cair, quartos de banho antiquados sem quaisquer condições de higiene, sistemas de aquecimento retrógrados, pois o professor tem que estar sempre a colocar lenha...</li> <li>• A falta de condições das escolas do 1.º ciclo é de tal forma grave que o professor vê-se obrigado a ter uma enorme capacidade de improvisação e imaginação, para conseguir trabalhar com tão escassos recursos.</li> <li>• ... As condições de trabalho que temos... (...) A maior parte da minha experiência de trabalho tem sido em meio rural e, claro, na maior parte das escolas não há nada (...) embora que nas cidades, a nível de material pedagógico, também pouco há...</li> <li>• ... Para mim é o pior aspecto da nossa profissão, é ter que trabalhar sem condições físicas, nem humanas...</li> <li>• ... O péssimo apetrechamento das escolas, para as áreas disciplinares não curriculares, muitas vezes, precisávamos de um espaço mais adequado, de um "atelier"...</li> <li>• ... Podíamos fazer mais, podíamos fazer melhor e não fazemos, porque os meios não estão ao nosso dispor.</li> <li>• ... Portanto, posso ser um ótimo professor, mas se não tiver condições é impossível. Por outro lado, pode-se ser um mau professor, mas com meios até é capaz de poder chegar a</li> </ul>	E1			
				E1			
				E1			
				E3			
				(2) E5			
				E5			
				E6			
				E6			
				E6			
				E9			
				E3			
				E9			
				E10			
				E10			
				E10			
				E17			
				E12			
				E12			
				E14			
				E6			
				E12			
				E17			

			<p>algum sítio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós vamos evoluindo na maneira de pensar, mas não evoluímos nas condições (...) os espaços físicos não acompanham essa evolução!</li> <li>• ... As nossas escolas, hoje em dia, ainda não estão apetrechadas com aquilo que, realmente, a sociedade exige... as nossas escolas estão, ainda, limitadas ao quadro, ao mapa antigo...</li> <li>• ... Se tivéssemos um ecrã gigante já podíamos trabalhar de forma diferente e com a turma toda, aquela interactividade (...) mas é muito caro! Não tenho coragem de pedir a ninguém o tal ecrã, quando há escolas que nem computador tem.</li> <li>• Há estas tecnologias modernas, mas são só para ver...</li> <li>• ... As escolas pequenas pararam no tempo, foram construídas há cinquenta e tal anos, ou mais, e pararam no tempo...</li> <li>• As condições físicas das escolas não estão adaptadas aos programas, nem a nada...</li> <li>• É o que mais entristece, é ter mesas, cadeiras, um quadro preto e giz, comprado pelo professor, e o material, comprado pelo professor...</li> <li>• ... A escola não dá resposta ao desenvolvimento tecnológico que as crianças têm lá fora, ou que têm em casa deles... (...) nós não podemos pôr um computador à disposição deles, queremos, às vezes, passar determinados videogramas, não temos material adequado...</li> <li>• ... A escola funciona hoje, como há trinta anos atrás, com umas mesas e umas cadeiras (...) nós sabemos que a vida não se contenta com isso, é muito mais exigente (...) isso desmotiva o professor, porque não está a inserir a escola no meio... a escola devia acompanhar o desenvolvimento do meio e não acompanhar!</li> <li>• ... Não temos uma fotocopiadora para fazer o tratamento de um texto, as crianças (...) podiam fazer muito mais coisas e as aulas seriam mais motivadoras, mais adaptadas à sociedade actual.</li> <li>• Na profissão o que gosto menos são as condições miseráveis, parece que vivemos na Idade Média.</li> <li>• Eu sou professor há 22 anos e inicio todos os anos as minhas aulas com o quadro de ardósia, que era o que existia quando eu comecei, quando os meus pais começaram, era exactamente o mesmo esquema, são cadeiras, é uma ardósia, giz, se o houver, uns cadernos, lápis e mais nada, depois há o professor...</li> <li>• ... Os recursos financeiros... (...) às vezes, fazemos projectos giríssimos, mas a falta de recursos impede-nos de os concretizar, "corta-nos logo as bases"... A partida, a gente perde logo a expectativa.</li> <li>• ... A nível de verbas (...) não adianta estarmos a dizer que nos faz falta isto, ou aquilo, porque temos que nos remediar com aquilo que nos dão...</li> <li>• ... Muitas das vezes, o próprio giz com que temos que escrever no quadro, temos que o comprar nós, com o nosso dinheiro, e outras coisas mais.</li> <li>• Eu conheci uma pessoa muito competente nesta área [da matemática] e pedi-lhe para fazer formação na minha escola, mas o Agrupamento não tem dinheiro para pagar aos formadores que vêm de fora!</li> </ul>	E18			
				E1			
				E5			
				E5			
				E5			
				E10			
				E10			
				E17			
				E17			
				E17			
				E17			
				E18			
				E18			
				E10			
				E12			
				E12			
				E17			
				E14			

A.2. Reconhecimento social ambíguo	A.2.1. Profissão considerada muito importante	A.2.1.1. O professor do 1.º ciclo é considerado marcante	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Alunos já crescidos, alguns já casados, me vêm visitar e ainda se lembram de coisas que a professora ensinou... portanto, são marcas que ficam pela vida toda, seja pela positiva, ou pela negativa...</li> </ul>	E4			72	109

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Para as crianças, o professor do 1.º ciclo é muito importante, marca-as muito, quer seja pela positiva, quer pela negativa, e o ser primário, significa que foi o primeiro, e ninguém esquece o primeiro.</li> <li>• ... Uma má orientação na formação de uma criança é um erro irrecuperável, fica para o resto da vida!</li> <li>• ... Quando já andam no 7.º ou 8.º ano, e vêm ter connosco... para nós, é uma satisfação que não tem preço, ficamos felizes porque há qualquer coisa que fica, há um sentimento muito grande que continua a unirmos.</li> <li>• ... As desistências a nível de estudos... (...) Tem muita influência o que levam daqui [1.º ciclo]. Nós somos preponderantes a nível de ensino...</li> <li>• ... As professoras de instrução primária marcavam-nos de qualquer forma e eu via nelas, pessoas muito importantes, muito sabedoras (...) eu via nelas um modelo, um exemplo (...) Acho que isso nos marca bastante!</li> <li>• ... Até que ponto uma professora do 1.º ciclo pode marcar a vida de uma criança e, mais tarde, de um jovem adulto... eu tenho um irmão que não estudou, precisamente, por causa da professora do 1.º ciclo que teve!</li> <li>• ... Tenho dois filhos que ficaram, completamente, traumatizados pelas professoras que tiveram [no 1.º ciclo] (...) tenho um a quem a professora marcou (...) e lhe "cortou as pernas"...</li> <li>• Tenho a imagem da minha primeira professora (...) aquela senhora marcou-me (...) Eu copiava-a muito, foi o elo mais forte que eu encontrei na minha vida profissional. (...) se calhar, até o enveredar por esta profissão vem do gosto e da forma como eu amava aquela senhora.</li> </ul>	E5 E10  E12  E13  (2) E6  E7  E13  E13   (2) E14	12		
	A.2.1.2. A profissão é considerada fundamental para a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ser professor não é uma profissão igual às outras.</li> <li>• ... O professor tem muita influência na sociedade, está a formar pessoas...</li> <li>• ... Somos uma referência na própria sociedade (...) Somos cidadãos diferentes...</li> <li>• A nossa profissão é muito importante, é importante em todos os aspectos...</li> <li>• O professorado é uma profissão digna e nobre...</li> <li>• ... Os professores têm uma acção fundamental, porque eu não consigo imaginar uma sociedade sem escola, sem alguém que se preocupe com a educação... seriam as trevas, a barbárie...</li> <li>• ... [Os professores são] O cimento (...) e o fermento (...) da própria sociedade, sem cultura não há criação, nem há desenvolvimento.</li> <li>• ... Socialmente, é fundamental, porque sem os professores a sociedade não existia, não existiam engenheiros, não existiam guardas, não existiam banqueiros, não existia nada...</li> </ul>	E5  E6  E7  E11  E17 E18  (2) E18  (2) E18  E18	11		
	A.2.1.3. A dimensão humana do professor é insubstituível	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A tecnologia pode ajudar, mas nunca substituir a dimensão humana (...) Aí, somos insubstituíveis e é aí que o professor é a pedra de toque, é a dimensão humana que ele estabelece e que pode transmitir às pessoas.</li> </ul>	E18			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Só ainda não nos substituíram porque não puderam, já substituíram o bancário pela máquina Multibanco, mas substituir um professor vai ser muito difícil porque essa dimensão humana não é substituível.</li> </ul>	E18	2		
		A.2.1.4. Há valorização do professor pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Eu penso que, perante os pais dos meus alunos, eu sou uma pessoa importante!</li> <li>... Os pais dos meus alunos (...) têm muita consideração por mim...</li> <li>... Há pais que (...) valorizam o trabalho do professor, reconhecem que é uma profissão difícil e muito exigente.</li> <li>... Os pais, as vezes que vêm à escola, até se apercebem do quanto é difícil... (...) muitas vezes eles até dizem: «como é que vocês conseguem lidar com 20, ou vinte e tal alunos, cada um de seu pai... se para nós é difícil para vocês...»</li> <li>... Há alguns [pais] que (...) acreditam no professor, acreditam na formação que dá aos seus filhos...</li> </ul>	E7 (3) E7 E12 E6 E17	7		
		A.2.1.5. Há revalorização da profissão e do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Já estive pior (...) Eu penso que nos estão a revalorizar, devido às fracas experiências da indisciplina e da violência que se gerou nas escolas...</li> <li>O professor já foi alguém muito importante dentro duma comunidade, deixou de o ser e, agora, já está a recuperar o seu estatuto de professor....</li> <li>... Agora, a imagem do professor na sociedade está a melhorar...</li> </ul>	E12 E1 E15	3	35	
	A.2.2. Profissão desvalorizada	A.2.2.1. A profissão e o professor já foram muito valorizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nossa profissão já estive muito bem conceituada...</li> <li>... O professor antigamente era aquela pessoa vista lá no alto, como detentor da sabedoria, com muito poder sobre os alunos, o que o professor fazia é que era correcto, etc.</li> <li>... Eu pertenço a uma geração em que o professor foi muito respeitado (...) Eu estive vinte anos numa aldeia onde era tratada como uma deusa (...) ainda nos tiravam o chapéu, ainda hoje, o antigo presidente da Junta quando me vê tira o chapéu para me cumprimentar.</li> <li>Antigamente, uma professora era uma professora e toda a gente a respeitava...</li> </ul>	E6 E10 E13 E8 E16	5		
		A.2.2.2. O professor é visto como um missionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>De certa forma, estamos habituados a resolver os problemas dos nossos alunos como se fossem nossos filhos, não querendo que nada lhes falte e, também habituamos as pessoas responsáveis pela educação (ME) a pensarem dessa maneira...</li> <li>... Para sermos levados a sério [profissionalmente], devíamos acabar com essa situação [de carolice], mas, depois, olhamos à volta e vemos as crianças... (...) Daí continuarmos, muitas vezes, a ser "carolas".</li> <li>... A verdade é que esperam sempre que o professor resolva as situações...</li> </ul>	E5 E5 E5 E6	4		
		A.2.2.3. Os professores são vistos, apenas, como transmissores de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>A ideia exterior à escola, é de que nós, professores, só transmitimos conhecimentos, de que somos transmissores de conhecimentos, e não é assim.</li> <li>... O professor, para eles [pais], tem um papel secundário, limita-se a ter de instruir os seus filhos.</li> <li>... As pessoas pensam que ser professor é ensinar a ler e a escrever e nada mais, o resto não conta.</li> </ul>	E12 E10 E16	3		
		A.2.2.4. Falta de reconhecimento do mérito	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vemos colegas que passam a profissão sem preocupações, sem participar em nada que dê trabalho e a gente, farta de trabalhar e... no final somos todas iguais.</li> </ul>	E3			

	profissional do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores são vistos todos da mesma maneira, é tudo igual, quer dizer, 200 mil professores e são todos iguais!</li> <li>O bom professor e o mau professor ganha, exactamente, pelo mesmo escalão o professor que é assíduo ganha o mesmo que o professor que é faltoso, se calhar o que é faltoso ainda ganha mais...</li> <li>... O professor que joga futebol com os meninos e lhes dá rebuçados, de vez em quando, é melhor do que aquele que é exigente e que trabalha... Portanto, há critérios e há coisas que estão, perfeitamente, diluídas porque, socialmente, também estão por resolver.</li> </ul>	E18 E18 E18	4		
	A.2.2.5. Necessidade de reconhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enquanto não conseguirmos, socialmente, ser reconhecidos (...) não se modifica. Porque, para nós, a nossa imagem é muito importante!</li> <li>... É um estímulo (...) o reconhecimento social é muito importante.</li> <li>A nossa missão é arrojada, é complicada (...) é uma profissão que é preciso valorizar.</li> </ul>	(2) E6 E2 E6	4		
	A.2.2.6. A imagem do professor é desvalorizada pela sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Normalmente, o professor não é compreendido. E defendido, nunca! (...) a maior parte das vezes, não é defendido.</li> <li>... Alguns alunos passam por nós na rua e, se calhar, nem nos ligam.</li> <li>... Nós, os professores do 1.º ciclo, acho que fomos muito mal tratados durante muito tempo, mal compreendidos (...) os próprios pais, muitas vezes, não nos compreendem muito bem.</li> <li>... A imagem do professor como coitadinho, "coitadinho! (...) o professor, quase sempre, é posto de rastos.</li> <li>... Acho que o professor, socialmente, não está muito reconhecido como educador, acima de tudo como educador...</li> <li>... O lugar que os professores ocupam na sociedade (...) actualmente, não é lá muito bom...</li> <li>... Faz-se tanto e não se é reconhecido!</li> <li>... As pessoas pensam que o professor não faz nada, tem muitas férias e até ganha demasiado...</li> <li>Em termos de reconhecimento profissional, acho que a sociedade, neste momento, não nos dá o devido valor (...) acho que já nos deram mais valor do que, neste momento, nos estão a dar.</li> <li>... Os pais, hoje, não valorizam o professor... hoje a sociedade em geral não dá o devido valor ao professor, não valorizam o nosso trabalho!</li> <li>... O professor é relegado hoje para segundo plano (...) hoje a informação está por todo o lado, já não há necessidade de recorrer ao professor.</li> <li>... Acho que nos retiraram o pouco poder que tínhamos e, ao fazê-lo, denegriram a nossa imagem, falta de respeito dos alunos e falta de respeito, dos próprios pais.</li> <li>... Os pais estão mais interventivos na escola, mas, muitas vezes, não o fazem de uma forma positiva e construtiva, fazem-no pela parte destrutiva e crítica negativa para desvalorizarem o papel do professor...</li> <li>... Ser professor actualmente é árduo, porque é um trabalho que, muitas vezes, não é</li> </ul>	E1 E1 (3) E1 E2 E3 E5 E6 E8 E12 E8 E13 E9 E13 E10 E14			

			<p>dignificante para quem está de fora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... Às vezes, os pais questionam o trabalho dos professores e não compreendem...</li> <li>Às vezes, até somos rotulados "os professores não fazem nada"...</li> <li>... Se as crianças aprendem, os pais dizem que o filho é muito esperto, se as crianças não aprendem, foi o professor que não ensinou! (...) nunca é o professor que trabalha, a criança é que é esperta e, por outro lado, a criança nunca tem dificuldades, o professor é que não ensina! É sempre assim...</li> <li>... Apesar de algumas pessoas dizerem «é professor primário, coitadito!»...</li> <li>A generalidade dos professores são pessoas de bem, são pessoas responsáveis... A sociedade, infelizmente não nos vê muito bem...</li> </ul>	E15 E15 E16 E1 E16 E16 E17	24		
		A.2.2.7. A profissão é desvalorizada pela sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Por sabermos um pouco de tudo, [às vezes] dizem que não sabemos nada e não nos consideram uma profissão a sério (...) É por isso que, depois, a profissão está um bocadinho de rastos...</li> <li>Socialmente, a profissão está em baixo (...) um professor, socialmente, não está considerado como um médico, como outras profissões de relevo.</li> <li>... Eu penso que a docência não deve ser considerada como uma semi-profissão. Há quem a considere...</li> <li>... Não concordo com a desvalorização, a nível social, da nossa profissão, pois eu acho que temos muito valor...</li> <li>O nosso trabalho é muito ingrato e não é reconhecido, se é reconhecido é-o muito pouco.</li> <li>Em relação à sociedade em geral, eu penso que, agora, a nossa classe está a ficar um pouco mais degradada...</li> <li>... [A profissão] Acaba por ser pouco apreciada...</li> </ul>	E1 E6 E6 E6 E3 E7 E18	7		
		A.2.2.8. O professor do 1.º ciclo é desvalorizado por colegas de outros níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>«É um professor primário!» está tudo dito... (...) [Os professores de níveis de ensino superiores] Costumam dizer: «Coitadinha! É uma professorita!»</li> <li>... Não me interessa que os professores dos 2.º e 3.º ciclos e do secundário se refiram aos professores do 1.º ciclo com superioridade (...) Revelam menos formação quando fazem afirmações depreciativas em relação ao professor do 1.º ciclo...</li> <li>... Nós temos a nossa missão, a nossa etapa, os da Pré-primária têm a deles... e nenhum deve ser menosprezado em relação ao outro, porque (...) cada um é importante no seu lugar. Mas, infelizmente, isso não se processa assim.</li> <li>... Até podes ser licenciada, teres mais formação que eles [professores de níveis de ensino superiores]... mas estás no 1.º ciclo, és do 1.º ciclo... estás ali barrada...</li> </ul>	E1 E6 E6 E6	4		
		A.2.2.9. Baixos índices remuneratórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Também o vencimento que auferimos contribui, de certa forma, para o fraco conceito que a sociedade tem de nós, professores do 1.º ciclo...</li> <li>A imagem, no global, é assim [pouco favorável]... Será o económico? Será porque dizem que a palavra, sei lá, médico... ganham bem?</li> <li>[A profissão precisa de se] Valorizar a vários níveis e reporto-me, também, ao económico.</li> </ul>	E5 E10 E6			

			(...) No início da carreira, o vencimento é uma vergonha...	E6					
		A.2.2.10. O professor contribui para a desvalorização da sua imagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Se o professor ganhasse muito bem, as pessoas iam achar que tinham uma profissão muito difícil, muito trabalhosa, muito exigente e muito nobre, aí o estatuto seria outro. Mas, infelizmente, o professor do 1.º ciclo ainda continua a ser visto como "coitadinho".</li> <li>... Temos colegas que são pouco profissionais... e são, em parte, responsáveis pela má imagem que a sociedade tem de nós.</li> <li>[Alguns colegas] Dão uma imagem... vão denegrir a imagem do verdadeiro professor...</li> <li>... Muitas vezes, a culpa por depreciarem e desvalorizarem a nossa profissão, também é nossa (...). Alguns colegas penso que interiorizaram essa dos "coitaditos" e comportam-se como tal.</li> <li>... Há colegas nossas que (...) não sabem dar-se ao respeito e, depois, não são respeitadas. (...) Assim, vamos descer socialmente e não temos credibilidade, mas a culpa, em parte, foi nossa!</li> <li>Muitas vezes, os culpados pelo descrédito em que a profissão foi lançada fomos nós. Fomos nós que, com determinado tipo de atitudes, contribuimos para essa imagem que a sociedade tem da nossa classe.</li> </ul>	E10	5				
				E15					
				E15					
				E16					
				E16					
				E1					
				E14					
				E16					
					7		67		102

Total de Unidades de Registo da Categoria A = 211

### CATEGORIA B: Profissão com papéis múltiplos e complexos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
					ΣI	ΣS	ΣC
B.1. Papel social indispensável	B.1.1. Cumpre uma missão social de grande responsabilidade	B.1.1.1. Orienta a conduta de crianças, futuros cidadãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Somos nós que vamos formar aquelas crianças... porque são eles os futuros Homens do amanhã.</li> <li>Ser professor é uma profissão de muita responsabilidade, que orienta a conduta de crianças, futuros homens e mulheres da sociedade (...) É de uma responsabilidade muito grande a nossa profissão...</li> <li>... Eu acho que nós temos, em cima das costas, a responsabilidade do futuro!</li> <li>... É uma profissão em que se têm muitas responsabilidades, porque "é de pequenino que se torce o pepino", não é!</li> </ul>	E1			
				E6 (2) E7			
				(2) E8			
				E4	7		
		B.1.1.2. Desempenha uma "missão" de grande responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... O professor é mestre de todos os mestres, tem uma responsabilidade muito grande...</li> <li>Todas as profissões são diferentes (...) mas, acho que a nossa é uma missão muito mais arrojada! É uma missão muito mais arrojada, temos imensa responsabilidade...</li> <li>Há que ter muita responsabilidade e uma certa visão, temos que ter os pés bem assentes na terra (...) com o tipo de matéria-prima que trabalhamos...</li> </ul>	E4			
				E6			
				E12	3		
		B.1.1.3. Lida com seres humanos e a sua diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando se lida com seres humanos e com sentimentos dos seres humanos... (...) com pessoas não se brinca... respeitam-se, tal como são...</li> </ul>	(2) E2 E14			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser professor... é uma profissão extremamente delicada (...) Nós lidamos com seres humanos, o nosso problema é que nós lidamos com seres humanos, não lidamos com objectos...</li> <li>• Eu acho que ser professor tem uma vertente privilegiada de relação humana.</li> <li>• Nós temos que ter muito cuidado (...) porque a criança é um ser muito sensível e quando vem para a escola, nomeadamente para o 1.º ciclo, ainda está muito indefesa, pois só tem as vivências da Pré e é muito pouco.</li> </ul>	<p>E2 E5 E12 E14 E15</p> <p>E10 E15 E18</p> <p>E14</p>	12	22
B.1.2. Forma o indivíduo como cidadão	B.1.2.1. Prepara-o para a vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agora a [profissão] do professor... estamos a preparar crianças... (...) preparar as crianças para a vida...</li> <li>• ... Além de pedagogo, [o professor] ajuda alguém a educar-se e a preparar-se para a vida e para enfrentar novos desafios...</li> <li>• ... Mas eles [alunos], comigo vão com certeza preparados para outras coisas... diferentes!</li> <li>• ... Educar é prepará-los [aos alunos] para uma vida melhor...</li> <li>• ... Um aluno que eu tive (...) saiu, aos 13 anos, a saber ler e escrever, a saber operar, saber usar a calculadora, saber telefonar, saber andar de autocarro... coisas que o puderam tomar autónomo...</li> <li>• ... O importante é formar as crianças, é prepará-las para a vida que os espera lá fora...</li> </ul>	<p>E3 E4</p> <p>(2) E4</p> <p>E6</p> <p>E14</p> <p>E16</p> <p>E17</p>	8	
	B.1.2.2. Forma-o para a integração na sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar crianças que sejam activas e intervenientes na sociedade, que sejam críticas...</li> <li>• ... Trabalhamos com crianças que estamos a tentar modelar à maneira da sociedade, estamos a formá-las para serem cidadãos integrados na sociedade.</li> <li>• ... Temos uma função socializadora, temos que contribuir para a inserção social dos nossos alunos...</li> <li>• ... Nós estamos integrados numa sociedade e temos a função de preparar as crianças para se integrarem nessa mesma sociedade.</li> <li>• ... O principal objectivo do professor é formar cidadãos livres e participativos na sociedade... que sejam críticos, que reflectam, que tenham a sua opinião, que tenham a sua personalidade, que debatam ideias, que respeitem as ideias dos outros, que saibam fazer-se respeitar, também, a eles...</li> <li>• ... O bom professor (...) conduz o aluno de maneira a formá-lo como um bom cidadão. Um cidadão feliz, inserido na sociedade e com regras, com tolerância, com criatividade...</li> <li>• O nosso objectivo é, realmente, fazer deles crianças responsáveis, cidadãos úteis, que saibam</li> </ul>	<p>E5</p> <p>E11</p> <p>E4 E9 E12 E13 (2) E17</p> <p>(2) E10</p> <p>E5 E11 E14</p> <p>(3) E14</p>		

			<p>estar na sociedade...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Penso que contribuo para a diversificação e formação a nível social, porque o grupo turma funciona como uma pequena sociedade e, mais tarde, poderão participar na sociedade de forma autónoma e responsável.</li> <li>• Como professores exigimos, sempre, adaptá-los à sociedade, tentar acompanhar a sociedade...</li> <li>• Ser professor é, precisamente, integrar um grupo de alunos no meio social.</li> </ul>	(4) E14 E15 E17 E17	23		
		<b>B.1.2.3. Forma a sua personalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [ser professor] É formar os alicerces duma personalidade dum ser que vai ser adulto... (...) Tem que educar a personalidade das crianças...</li> <li>• O professor do 1.º ciclo é muito marcante na formação da personalidade dos seus alunos. (...) temos muita influência (...) na personalidade dos futuros adultos...</li> <li>• É, principalmente, no 1.º ciclo que a criança forma a sua personalidade, que aprende os valores, a respeitar os outros, a ser cívico...</li> <li>• ... As relações sociais que as crianças estabelecem na escola (...) são muito importantes para o desenvolvimento pessoal das crianças, porque a maioria, hoje em dia, só convivem com os pais e nem têm irmãos, por isso a escola é um espaço privilegiado de relações.</li> <li>• ... Mais tarde, [um aluno] pode ser um grande Homem e... eu ajudei-o a sê-lo.</li> <li>• ... Somos nós, agentes do ensino, que temos que saber ajudar a formar a personalidade das crianças (...) A formação pessoal, no todo, da criança</li> <li>• ... A formação do ser, do indivíduo que é a criança (...) formar (...) a sua personalidade, ouvir, saber estar, saber contar com os outros e com ele próprio...</li> <li>• O saber estar com os colegas, o saber estar com as pessoas, o respeito pelos outros... todas estas coisas, nós vamos ensinando e gostamos que eles as apliquem.</li> <li>• Ser professor é ajudar a formar um ser humano a ser gente. Porque, na escola não se aprende só a ler e a contar, mas a ser gente, a aprender a ser gente.</li> </ul>	(2) E4 E5 E6 E10 E13 E10 E10 E13 (2) E14 E14 E15 E16	14		
		<b>B.1.2.4. Molda o indivíduo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E se nós errarmos podemos moldar a criança e fazer dela um ser...</li> <li>• ... Meninos do 1.º ano (...) acho que a gente os molda um pouco, nota-se mais o nosso efeito sobre eles...</li> <li>• ... Nós moldamos os nossos alunos um pouco à nossa imagem, aquilo que nós queremos vai-se reflectir neles...</li> <li>• ... A gente pega nas crianças no 1.º ano (...) é como se fossem uma massa, um bocado de plasticina, sem ser trabalhada e, depois, sai o "bonequinho" (...) cada um (...) com a sua personalidade, mas que se moldou, que se ajudou a criar, que se ajudou a ser gente.</li> </ul>	E4 E12 E12 E16	4	49	
	<b>B.1.3. Forma/educa para os valores</b>	<b>B.1.3.1. Forma/educa para a cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Façamos as nossas crianças mais sensíveis, que entendam melhor o mundo, que saibam viver horas boas e menos boas, a vida é assim mesmo.</li> <li>• ... Para que ela [a sociedade] seja mais justa e melhor... desde que eles [os alunos] tenham conseguido apreender os valores nesse sentido...</li> </ul>	E5 E5			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os valores, as atitudes e as condutas acho que, no fundo, são a base (...) sem haver boas condutas, sem haver valores, sem haver nada, que é que a gente vai trabalhar? Eu acho que é isso que, realmente, temos que fazer...</li> <li>• ... [Formar] crianças críticas, responsáveis, amigas, tolerantes (...) que saibam partilhar e onde a afectividade esteja sempre presente, onde se ajudem os que menos têm, havendo um pouco mais de igualdade entre as pessoas...</li> <li>• Hoje a escola tem um papel fundamental nesta área (...) na Formação Cívica...</li> <li>• ... Trabalhamos o valor do ser humano (...) temos que ser tolerantes uns com os outros, saber ouvir, saber partilhar, dividir tarefas, etc.</li> <li>• Tem que ser um trabalho de todos para que [os alunos] aprendam os valores da tolerância, da partilha, da auto-estima e do respeito pelo outro.</li> </ul>	E12 (3) E14 E14 E14 E14	9		
	B.1.3.2. Transmite valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os valores que o professor acha que é importante que a criança possua (...) É isso que eu procuro fazer (...) são os valores que lhes procuro transmitir... sempre, todos os dias e em cada momento.</li> <li>• ... Para que possam ter uma educação dentro dos valores que nós lhes queremos transmitir...</li> <li>• ... Nós somos transmissores de valores, temos que estar conscientes disso e ter o cuidado necessário.</li> <li>• ... Vou dando regras e transmitindo valores morais que eu tenho, se não tiver não sei como posso dar!</li> <li>• Nós, também transmitimos valores (...) como tal, temos que ser extremamente cuidadosas e atentas, não só com aquilo que dizemos, como, também, com aquilo que fazemos.</li> <li>• ... [Tento] transmitir-lhes valores para os preparar para a vida...</li> </ul>	(2) E1 E12 E12 E14 E15 E17	7		
	B.1.3.3. Incute valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós devemos transmitir à criança que o professor é um ser humano e que o ser humano, por vezes, erra, são valores que lhes devemos incutir, porque isso, também é formar as crianças.</li> <li>• ... E a educação da sensibilidade e da estética na criança é fundamental, porque hoje em dia, se não tivermos cuidado com a educação da sensibilidade da criança o que estamos a formar? Pedras! Bichos!</li> <li>• ... Que possamos dizer: "Olha, aqueles alunos foram meus. Adquiriram alguns conhecimentos e aprenderam, sobretudo, a amar-se uns aos outros!". É isto que eu acho.</li> <li>• Eu sou contra essas coisas, contra guerras e contra tudo que é selvajaria e tento incutir isso às minhas crianças.</li> <li>• ... Temos que ser nós a orientá-los (...) ajudá-los a distinguir entre o bom e o mau, o certo e o errado, se nós misturarmos as coisas aí... será complicado.</li> <li>• ... A criança terá que sair da escola a saber diferenciar o bem do mal, os valores, principalmente.</li> <li>• ... É muito importante incutir nas crianças o sentido do belo, do estético...</li> </ul>	E4 E5 E6 E6 E12 E8 E14	7		
	B.1.3.4. Serve de modelo de valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A ética e os valores, nós não podemos esquecer que servimos de modelo às crianças...</li> </ul>	E4			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>... Eu tento, pelo menos, transmitir-lhes exemplos positivos [no sentido dos valores].</li> <li>... Os alunos levam muito bons exemplos... têm o sentido da justiça, da solidariedade...</li> <li>Nós temos que ser muito cuidadosas, no que se refere à ética, porque servimos de modelo às crianças...</li> <li>O professor, no fundo, é um veículo de valores... veiculamos valores e isso é muito complicado quando se trabalha com crianças...</li> </ul>	(2) E5 E8 E11 E12	6		
		B.1.3.5. Serve de modelo de referência de conduta ética e social	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Se o professor é arrumado, vai inculcar nos alunos o hábito de serem arrumados, se o professor utiliza uma linguagem correcta, acho que as crianças, também vão utilizar uma linguagem correcta... (...) Porque eu penso que os nossos alunos são um pouco daquilo que nós somos...</li> <li>... O professor é um exemplo para os alunos (...) Higienicamente, moralmente... dar muitos exemplos, que não passa pela cabeça de muita gente que nós temos que fazer!</li> <li>... Um professor do 1.º ciclo deve ter sempre em atenção o facto de servir de modelo aos seus alunos, modelo em todos os aspectos, que a nível do que diz, das atitudes, dos valores, do seu próprio aspecto...</li> <li>... Servimos de modelo aos alunos e, como tal, temos que ser responsáveis, se não, os alunos perdem-nos o respeito e acaba tudo...</li> <li>... Nós tentamos, sempre, dar a melhor imagem (...) porque se lhes dizemos uma coisa [aos alunos] e fazemos outra, logicamente que... aí é complicado.</li> <li>... Nós somos um modelo para os alunos (...) somos o espelho deles (...) imitam-nos, copiam de nós determinadas coisas (...) a nossa própria imagem reflecte-se neles...</li> <li>... Devemos ter cuidado com a postura, pois servimos de modelo no aspecto da verdade, da afectividade, etc.</li> <li>Ora, se o professor não lhes serve de modelo onde irão parar essas crianças?...</li> <li>... Nestas idades [do 1.º ciclo], o professor é visto pelas crianças como um modelo, eles imitam o professor em tudo, quer nas coisas boas quer nas más...</li> <li>... Os alunos são o reflexo dos professores, quer queiramos, quer não...</li> </ul>	(4) E1 (3) E6 E10 E15 E16 E13 E12 (2) E14 E14 E14 E15 E17	19	48	
	B.1.4. Produz mudança	B.1.4.1. Contribui para a evolução da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser professor é participar (...) colaborar na melhoria da educação de um país (...) Participar activamente (...) permite fazer do nosso país um país melhor, em que haja o respeito pelos valores, que haja respeito por tudo que possa contribuir para a evolução da sociedade.</li> <li>[Ser professor] é preparar o futuro, preparar o dia de amanhã (...) fundamentalmente, é isso. (...) o futuro de amanhã está, de facto, nas nossas mãos.</li> <li>O professor tem a obrigação de contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (...) da sociedade em geral. Porque os alunos levam muitas aprendizagens para casa, para as próprias famílias (...) tentamos, através dos filhos, educar os pais...</li> <li>... Através das crianças, às vezes, conseguimos educar a família e contribuir para uma sociedade melhor.</li> <li>Não suportamos as injustiças sociais e acho que é na escola que devemos lutar contra isso, para</li> </ul>	(2) E5 (2) E8 E8 E8			

			<p>podermos ter, futuramente, uma sociedade melhor e mais justa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... É preparar o futuro de qualquer cidadão para ser inserido numa sociedade melhor, numa sociedade com mais oportunidades, com tolerância, com perseverança, com amizade, com partilha e com respeito...</li> <li>• Temos que acompanhar a evolução dos tempos, se não "petreficarmos", cada vez somos mais perfeitos, cada vez estamos mais inseridos numa sociedade que queremos mudar para melhor.</li> <li>• ... Hoje (...) tudo passa pela escola, tudo é formação e forma-se e reforma-se, tornam-se a formar (...) porque é por aí que passa tudo, porque as sociedades só evoluem a partir do conhecimento. E quem dá o conhecimento?</li> </ul>	E10 E14 E14 E18	10		
		<b>B.1.4.2. É produtor de cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzimos cultura, menos ou mais, mas sim...</li> <li>• A identidade... nós temos que ter alguma identidade, sobretudo com valores culturais, com a cultura própria do meio, própria da época também, mas, sobretudo, do meio em que está inserido.</li> <li>• A principal função do professor é (...) de produzir cultura e saberes...</li> <li>• Um bom professor tem que assumir o seu papel social, como produtor de cultura...</li> <li>• ... O engenheiro faz uma ponte, é importante para as pessoas passarem, mas também se passa de barco... o bancário está ali, dá notas, troca dinheiro, põe dinheiro, tira dinheiro... é qualquer coisa que é estéril, que não se reproduz e o conhecimento e a aprendizagem são coisas que se reproduzem...</li> </ul>	E6 E6 E14 E15 E18	5		
		<b>B.1.4.3. Promove mudanças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ser professor é ser agente de mudança... (...) agente de mudança essencialmente...</li> <li>• ... Deveríamos ter outras actividades de colaborar, de contribuir para a mudança de mentalidades, porque o que falta mudar são as mentalidades... é mudar a mentalidade às pessoas!</li> <li>• ... O professor tem que ser activo... e estar numa escola activa!</li> <li>• Porque ainda há quem ponha as crianças a fazer cópias e pouco mais... Em pleno séc. XXI, fazer aquilo que já se fazia há 45 anos, na minha instrução primária... quer dizer... dói a alma! Que transmite esse agente de educação? Não sei!</li> <li>• ... Promover a inovação, a criatividade... olhar para a sociedade e vê-la de forma crítica...</li> </ul>	(2) E2 E6 (2) E14 E14 E15	7	22	141
<b>B.2. Papel pedagógico complexo e ambíguo</b>	<b>B.2.1. Desempenho de múltiplos papéis</b>	<b>B.2.1.1. Desempenho de inumeráveis papéis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu já sou professora há 31 anos e ao professor são, cada vez, exigidas mais responsabilidades... hoje exige-se muito de um professor!</li> <li>• Só pensam em reduzir ao pessoal, economizar dinheiro reduzindo ao número de professores, aumentar o trabalho e as responsabilidades dos professores...</li> <li>• O professor tem muitas responsabilidades...</li> <li>• ... Dentro da escola, temos vários papéis, é o papel administrativo, fazemos matrículas, o papel de psicólogo, o papel de mãe, muitas vezes, o papel de empregada de limpeza...</li> <li>• ... Não somos só agentes de ensino (...) nós cumprimos uma série de tarefas dentro da escola.</li> </ul>	E1 E4 E5 E9 (3) E5 E10 E12			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não descarreguem tudo em cima do professor, principalmente em nós, professores do 1.º ciclo.</li> <li>• Eu acho que se exige muito do professor... (...) eu acho que nós não nos podemos virar para tudo...</li> <li>• Temos, também, muitas obrigações... hoje o professor tem que fazer tanta coisa que não é fácil descrever todas as funções do professor!</li> <li>• ... Acho que nos deviam tirar algum peso de cima, porque, depois, querem sucesso escolar e só nos dão, cada vez, mais trabalho.</li> <li>• ... Ao mesmo tempo, que temos de tratar da parte burocrática temos, também, que leccionar o programa, que promover as aprendizagens dos nossos alunos! Quer dizer, não é fácil!</li> <li>• ... O professor é tudo e mais qualquer coisa, porque a sociedade exige... (...) exige que sejamos tudo e isso é impossível!</li> <li>• ... Mapas do leite, correspondência, livros B, livros de matriculas... tudo para o professor, acho que isso é demasiado. Nós temos os alunos e já é muito!</li> <li>• ... Os papéis são para serem tratados nas secretárias pelos funcionários, não deviam ser função do professor, mas é o professor que tem que tratar de toda a papelada.</li> <li>• ... Esta papelada, as burocracias todas... eu acho que são coisas a mais (...) tanto papel, tanta burocracia, tanta coisa...</li> <li>• ... [Temos] que estar a fazer um relatório d'isto, mais outro daquilo, mais outro relatório... eu sei que isso é necessário, mas (...) a gente tem que estar sempre a escrever, sempre a escrever...</li> </ul>	<p>E5</p> <p>E1</p> <p>E7</p> <p>E7</p> <p>E8</p> <p>E9</p> <p>E15</p> <p>(2) E17</p> <p>E6</p> <p>(3) E9</p> <p>E3,</p> <p>(2) E15</p> <p>E15</p>	26		
	B.2.1.2. Desempenho do papel da família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A família larga tudo em cima dos professores, começa logo na Pré, em que os meninos são despejados nos infantários e, se não tiverem ali alguma coisa, a família pouco lhes dá...</li> <li>• Hoje, a maior parte dos pais (...) demitem-se da sua função de pais (...) divorciam-se, por completo, da escola (...) eles abandonam a escola e as crianças por completo...</li> <li>• ... Temos que substituir a família num maior número de papéis (...) em determinadas funções que eram da sua competência (...) que elas delegaram na escola e no professor.</li> <li>• Um professor, de certa forma, substitui algumas funções que, durante muitos anos, eram da responsabilidade das famílias...</li> <li>• ... [alguns pais] delegam no professor a educação dos filhos...</li> <li>• ... Procuram no professor o papel que a mãe não desempenha em casa. E nós, muitas vezes, nos dias de hoje, somos mais mães do que professores...</li> <li>• ... as crianças (...) vêm até nós para falarem dos seus problemas, porque os pais, no dia-a-dia, não têm tempo... (...) as crianças cada vez mais procuram, a nível afectivo, no professor do 1.º ciclo aquilo que lhes falta em casa...</li> <li>• Nós sabemos que a família é fundamental, só que o papel da família na educação das crianças, hoje, é quase nulo e, por isso mesmo, o professor tem que estar alerta.</li> </ul>	<p>E8</p> <p>(2) E9</p> <p>E1</p> <p>E10</p> <p>E13</p> <p>E11</p> <p>E15</p> <p>E17</p> <p>(2) E4</p> <p>(2) E10</p> <p>(2) E10</p> <p>E14</p>			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Temos que ser, realmente, nós que temos de lhes inculcar [às crianças] determinados valores que deveriam ser, também transmitidos pela família, mas que acabam por ser só transmitidos por nós...</li> </ul>	E15	17		
	<b>B.2.1.3. Acompanha a mudança de papéis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu já tenho alguns anos de serviço e já estive em várias escolas e todos os anos a minha função é diferente.</li> <li>... Já lá vai o tempo em que para ser professor bastava ensinar os alunos a ler, escrever e contar! Hoje, ser professor é muito mais...</li> <li>... Estas mudanças de programas (...) custa muito, principalmente no início, adaptarmo-nos...</li> </ul>	E10 E5 E13	3		
	<b>B.2.1.4. Faz de tudo um pouco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É ser médico, é ser enfermeiro, nós temos que curar (...) é um bocadinho de pintor, escultor, musicólogo (...) é ser informação, é ser acção (...) psicólogo, pedagogo (...) tudo... tudo! Nós temos que ter um bocadinho disso tudo!</li> <li>A nossa profissão tem um campo de acção muito grande, nós fazemos de tudo um pouco...</li> <li>Temos que ser tudo... ser professor é ser um bocadinho de tudo!</li> <li>... Ser professor é ser muita coisa.</li> <li>Ser professor é ser pai, é ser amigo, é ser companheiro... (...) é ser tudo!</li> <li>... Enquanto em algumas escolas temos essencialmente o papel de instruir e de educar, noutras escolas, as de lugar único, temos que fazer tudo e mais alguma coisa, até limpar a sala.</li> <li>É complicado, porque eu não tenho bem a noção do que é ser bom ou mau professor, não sei bem o que é que é (...) ser professor.</li> <li>Nas outras profissões sabem exactamente o que têm que fazer, mas os professores não sabem ao certo o que têm que fazer para desenvolver a profissão...</li> <li>... Antigamente sabíamos, exactamente, o que tínhamos que fazer, hoje ninguém sabe, ao certo, aquilo que tem que fazer... (...) temos que fazer de tudo.</li> <li>... Não é fácil enumerar todos os papéis que o professor tem que desempenhar na sua profissão, nós fazemos tudo e mais alguma coisa...</li> <li>... O professor é tudo, não é! E ser-se tudo, também é muito pouco, porque se está muito perto de não se ser nada.</li> </ul>	(4) E1 (2) E7 E6 E1 E8 E15 (2) E12 E7 E10 E4 (2) E13 E1 E4 E7 E15 E10 E12 E5 E8 E9 E10 E18	28		
	<b>B.2.1.5. Trabalha em</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ser professor (...) é um desafio constante às nossas capacidades (...) nós, temos todos os</li> </ul>				

		contextos múltiplos e inconstantes	<p>anos um desafio diferente...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... É uma profissão dinâmica, cada ano é diferente do outro, não há rotinas...</li> <li>... O professor tem que lidar, praticamente, todos os anos com uma realidade diferente, com uma turma e com um meio diferentes...</li> <li>... O professor tem que se adaptar, tem que se ir adaptando constantemente, às diferentes realidades com que tem que lidar.</li> <li>O professor tem que se adaptar, todos os anos, a realidades diferentes, daí ser uma das profissões com maior carga de stress...</li> <li>Poderia ser muito melhor se tivesse uma turma sempre seguida, se soubesse a escola onde vou trabalhar e... se conhecesse.</li> <li>... Não tenho a minha turma! É muita instabilidade...</li> <li>... Nós temos que nos adaptar todos os anos a escolas (...) e a turmas diferentes... imagine, no início da carreira, que no mesmo ano se percorrem várias escolas!</li> <li>Nós não temos estabilidade na nossa carreira (...) nunca sabemos onde e com quem vamos trabalhar no ano seguinte, isto é muito complicado e traz-nos muitos problemas, até a nível familiar, pois não sabemos se, no ano seguinte, não teremos que viver todo ao ano longe da família.</li> <li>É outra condicionante que nós temos, é andarmos cada ano em seu lado, porque eu trabalho há 19 anos e ainda me acontece isso, cada ano estou em localidades e em escolas diferentes!</li> <li>... Aqueles professores que cada ano estão colocados em escolas diferentes (...) é um suplício (...) até conseguirem aprofundar o conhecimento que devem ter das crianças e, por vezes, chegam ao fim do ano sem conhecerem devidamente os seus alunos. Isto é terrível!</li> <li>Outro problema (...) é a instabilidade da profissão, porque há milhares de professores que todos os anos trabalham em escolas diferentes, quando chegam ao fim do ano, não sabem onde vão trabalhar no ano seguinte, isto acontece durante muitos anos, provocando, nos professores, um desgaste muito grande...</li> </ul>	E10 E17 E12 E17 E13 E17 (2) E10 (5) E4 E12 E4 E10 E10 (2) E12 E16 E17	21	95
	B.2.2. Trabalho com muitos e diversos actores	B.2.2.1. Trabalho com vários actores sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para ser um bom professor, tento dar resposta e satisfazer os pais, a sociedade, os alunos...</li> <li>A sociedade é outra e as crianças são muito exigentes e, por sua vez, os pais, às vezes, também nos complicam um bocadinho a vida.</li> <li>... É muito importante o contacto com as famílias e com a comunidade.</li> <li>... [Temos que] dar resposta às exigências, cada vez maiores, dos alunos e da sociedade.</li> <li>A sociedade não se responsabiliza pelas crianças que tem, delibera na escola, grande parte, das responsabilidades... (...) responsabiliza muito a escola (...) e cai-lhe em cima (...) como se o mal da sociedade estivesse na escola (...) e, logicamente, no professor.</li> </ul>	E17 E11 E4 E13 E10 E17	6	
		B.2.2.2. Trabalho com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da experiência que tenho, quer na cidade quer no meio rural, os pais gostam de colaborar com</li> </ul>	E4 E5		

			<p>a escola...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os pais têm todo o direito de falar com os professores e expor as suas ideias, pedir a colaboração do professor na educação dos seus filhos...</li> <li>• ... É imprescindível um bom relacionamento com os pais dos nossos alunos (...) eles têm confiança em nós e pedem-nos ajuda (...) com muita frequência.</li> <li>• Não se pode viver só dentro das paredes da escola, tem que se conversar muito com a família...</li> <li>• ... Os professores têm que se relacionar com os pais dos seus alunos e têm que dialogar com eles (...) tem que haver um relacionamento muito forte entre a professora e a família, que é muito importante...</li> <li>• Eu acho que é importante nós conhecermos o ambiente familiar e os pais conhecerem a professora.</li> <li>• ... A maior dificuldade que sinto é em lidar com os pais, porque há muitos que não colaboram com a escola e arranjam problemas em tudo.</li> <li>• ... Eu acho bem que eles [os pais] estejam ligados à escola, mas (...) temos que ter um certo traquejo para conseguir lidar com os pais e com as crianças, ao mesmo tempo.</li> <li>• ... É mais difícil lidar com pais do que lidar com crianças, porque os pais, muitos deles, não sabem ser pais e querem ser professores...</li> <li>• ... Lidar com os pais, é uma grande dificuldade que os professores, hoje, têm (...) porque eles não acompanharam a mudança, a evolução da escola...</li> </ul>	<p>E5</p> <p>(2) E7</p> <p>E8</p> <p>E9</p> <p>E11</p> <p>E12</p> <p>(2) E9</p> <p>(2) E1</p> <p>E11</p> <p>E8</p>	15		
		B.2.2.3. Trabalho com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma série de actividades que desenvolvemos em conjunto [com a comunidade], festas, desfiles, convívios...</li> <li>• ... Pode-se pedir a colaboração aos vários agentes da comunidade (pais, igreja, junta de freguesia) para a concretização, ao longo do ano, de diversas actividades do plano anual da escola e eles gostam de ajudar e de participar...</li> <li>• Nesta escola temos muito boas relações com a comunidade (...) procuramos fazer projectos em que a comunidade possa participar.</li> <li>• ... Tem que haver uma boa relação escola-comunidade e comunidade-escola... muito importante!</li> <li>• ... [O professor] é um agente de relações com a comunidade extraordinário...</li> <li>• ... A comunidade, seja ela física ou social, tem muita influência na maneira de ser do professor e o professor tem muita influência na comunidade...</li> <li>• A relação com a comunidade é fundamental...</li> <li>• ... Gosto de me relacionar com o resto da comunidade...</li> <li>• ... Nós, professores do 1.º ciclo, estamos em constante contacto com a comunidade...</li> <li>• É imprescindível, para o bom desempenho da profissão, estabelecer uma óptima relação com</li> </ul>	<p>E3</p> <p>E6</p> <p>E8</p> <p>E5</p> <p>(2) E16</p> <p>(2) E1</p> <p>E3</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>(3) E2</p> <p>E6</p> <p>E12</p> <p>E5</p>			

			<p>toda a comunidade, porque nos dias de hoje a escola não pode estar isolada da comunidade, a escola faz parte da comunidade, está integrada no meio.</p>	<p>E7(2) E9 E11 E12 E15 E16</p>	25		
		<b>B.2.2.4. Trabalho com colegas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... O que me tem magoado mais (...) é a incompreensão (...) dos colegas no local de trabalho!</li> <li>O que gosto menos [na profissão] é do ambiente que encontro nas escolas, em termos de colegas.</li> <li>... Acho que há pessoas que querem que sejamos todos iguais e... Os níveis culturais são muito diferentes entre colegas...</li> <li>Mesmo dentro da prática pedagógica, nós temos o hábito de nos sobrevalorizarmos a nós próprios e não aceitamos as ideias dos outros (...) Eu acho que a nossa profissão tem muito disso!</li> </ul>	<p>E2(3)  E6(3), E4(2).  E6  E12</p>	10	56	
	<b>B.2.3. Trabalho polivalente</b>	<b>B.2.3.1. Trabalha todas as áreas curriculares (monodocência)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Aquela polivalência que o professor do 1.º ciclo tem que ter é um bocadinho pesada, porque eu acho que devíamos ter um apoio, nomeadamente nas áreas de expressão devíamos (...) ter o apoio de pessoas especializadas nessas áreas...</li> <li>... O professor do 1.º ciclo é polivalente, na monodocência as crianças é que ficam prejudicadas, porque um professor não tem capacidade, nem habilidade, para tudo!</li> <li>... Um professor ter que dar tudo, o que gosta e o que não gosta, o que domina com facilidade e o que acha mais complicado...</li> <li>... A um professor do 1.º ciclo é impossível dar tudo o que vem no programa com consistência (...) [em regime de monodocência] um professor do 1.º ciclo é incapaz, é incapaz de fazer tudo bem feito... Eu não conheço ninguém que o faça!</li> </ul>	<p>E5 E15 E18  E1 E9 E14  E9 E14  (2) E18</p>	10		
		<b>B.2.3.2. Trabalha com turmas de quatro anos de escolaridade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... A grande maioria das escolas têm turmas com os quatro anos e, nessas turmas (...) o professor ou há-de trabalhar com os alunos de um ano, ou com os alunos de outro e, na sala, tem os quatro anos, é impossível!</li> <li>... Não venham pedir responsabilidades ao professor do 1.º ciclo, porque não as tem, porque haver turmas de vinte alunos com os quatro anos, não pode ser...</li> <li>... É muito desumano trabalhar com quatro classes, eu defendo as colegas que o fazem. Portanto, que não peçam milagres enquanto o sistema estiver assim.</li> <li>... Com os quatro anos não temos tempo de consolidar as matérias como deve ser, a gente dá a matéria, mas falta o tempo para a gente estar ali a fazer a consolidação.</li> <li>... Trabalhar, quase sempre, com turmas dos quatro anos. (...) é muito complicado...</li> </ul>	<p>E9  E9  E9  E12  E1 E12</p>	6		
		<b>B.2.3.3. Trabalha com crianças deficientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... [Trabalhar em] turmas com alunos deficientes.</li> <li>Nós temos aqui, nesta escola, uma criança com várias deficiências (...) é uma criança que não vai para lado nenhum (...) e o resto da turma?</li> <li>... [O aluno com deficiência] precisa de dormir (...) Então, está um colchão no chão da sala e a</li> </ul>	<p>E1 E9  E3</p>			

		<p>criança dorme ali e os outros estão, também, na sala!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... O mais difícil, tendo em conta as crianças que temos nesta escola, é como trabalhar com crianças com deficiências.</li> <li>• Eu preferia que houvesse turmas com 4 ou 5 alunos com problemas, mas estar com eles a tempo inteiro, do que estar assim e não poder dar apoio a todos ao mesmo tempo, eu sinto-me incapaz e, para mim, é muito difícil!</li> <li>• ... Fizem a inclusão das crianças deficientes (...) [isso] prejudica a turma, faz com que o professor não tenha disponibilidade para os restantes alunos e tudo isso vai causar no professor, pelo menos em mim, graves problemas de consciência...</li> <li>• Eu sinto que essas crianças [com deficiências] aqui não estão a aprender nada, precisavam de um professor só para eles a tempo inteiro e as escolas não têm.</li> <li>• Eu defendo o ensino integrado [integração de crianças com deficiência] (...) mas termos um tipo de apoio diferente... eu acho que este apoio não é nada!</li> <li>• ... Temos um apoio [do ensino especial] de uma vez por semana, ou uma vez por mês, o que é isso? O professor é que tem que...</li> <li>• ... Eu não posso prejudicar [a turma] (...) para estar constantemente com uma aluna que exigia a minha presença, porque não tinha autonomia para fazer as actividades da aula, mas se eu lá pudesse estar ela conseguia...</li> </ul>	E3 E3 E4 E9 (4) E3 (2) E4 E9 E4	15		
	<b>B.2.3.4. Trabalha com turmas muito heterogêneas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E eu tenho alunos de uma faixa etária que vai dos 9 aos 16 anos, não é fácil! Alguns já são adolescentes e outros com 9 aninhos, são pequeninos, portanto não é fácil conseguir trabalhar numa turma destas!</li> <li>• ... As turmas são cada vez mais numerosas, com grandes problemas, cada criança é um caso... e nós sentimos (...) impotência para resolver e para dar aquele apoio que cada criança precisa.</li> <li>• Antes, as turmas eram maiores, mas era mais fácil trabalhar, as crianças eram diferentes...</li> <li>• ... Cada criança é um caso único e irrepitível e não há "receitas", nem "remédios" certos para todas as crianças.</li> <li>• ... Cada ano e cada aluno são um caso e temos que determinar atitudes, comportamentos, aprendizagens... (...) porque cada caso é um caso, cada aluno é único.</li> <li>• Conhecer todos os alunos e cada um, saber o método que deve aplicar para a formação da criança, saber lidar com crianças tão diferentes... não é fácil...</li> <li>• As crianças são todas diferentes, nós não temos crianças iguais, podem ser parecidas, mas são todas diferentes.</li> <li>• ... Eu, durante vinte e tal anos conheci crianças de todas as procedências...</li> </ul>	E6 E9 E8 E1 E3 (2) E5 (2) E8 E9 E11 E18	12		
	<b>B.2.3.5. Trabalha muito fora da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Ser professor] dá muito trabalho, tem que trabalhar mais fora da sala do que dentro, tem que orientar fora para ser bem sucedido dentro da sala...</li> <li>• Nós levamos, sempre, que fazer para casa (...) preparar as aulas, corrigir trabalhos dos alunos, arranjar material para as aulas, elaborar as planificações, as grelhas de avaliação... (...) e isso vai-se repercutir na nossa vida familiar.</li> </ul>	(2) E5 E5 (2) E9 E12 E13			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma profissão que levamos sempre dúvidas... (...) Levamos muito trabalho para casa...</li> <li>• ... Temos muito trabalho, quer na escola quer em casa, um professor tem sempre que fazer.</li> <li>• Nas outras profissões as pessoas saem do trabalho e esquecem, nós não, nós trabalhamos tanto, ou mais, em casa como na escola.</li> <li>• ... O nosso trabalho não se limita à escola, nós, em casa, temos, ainda, mais trabalho...</li> </ul>	E3 E13 E10 E12 E15	12	55	
B.2.4. Trabalho com crianças difíceis e heterogêneas	B.2.4.1. Trabalha com crianças que chegam mal preparadas ao 1.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada vez, nos aparecem alunos mais difíceis, com mais dificuldades de aprendizagem...</li> <li>• ... As turmas são cada vez maiores, os alunos são cada vez mais difíceis...</li> </ul>	E3 E11	2			
	B.2.4.2. Trabalha com crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As nossas crianças chegam-nos com um nível cultural baixo...</li> <li>• Porque uma pessoa encontra-os [aos alunos] (...) com aqueles problemas todos (...) num estado lastimável, em que davam murros, pontapés...</li> <li>• ... Eram 25 crianças e 16 [dos pais] deles estavam ligados à droga e à prostituição (...) pela primeira vez na vida tive crianças com seis anos que se recusavam a fazer os trabalhos para o dia do pai, porque 16 deles não o tinham, ou melhor, tinham mas era desconhecido ou ausente...</li> <li>• ... os pais dos meus alunos são, a maior parte, divorciados, têm condutas, por parte das mães, pouco recomendáveis...</li> <li>• ... Chegam-nos à escola miúdos com uma série de problemas que até ficamos abismadas e nunca nos passaria pela cabeça o sofrimento que essas crianças têm, a nível de ambiente familiar e a outros níveis...</li> </ul>	E18 E6 E8 E9 E12	5			
	B.2.4.3. Trabalha com crianças problemáticas a nível comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... É com crianças que temos que lidar. E lidar com crianças, como toda a gente sabe, não é fácil.</li> <li>• ... É muito difícil saber como devemos de tratar as crianças...</li> <li>• Hoje em dia, é muito difícil educar crianças (...) eu vejo que é cada vez mais difícil educar crianças...</li> </ul>	E10 E18 E1 E11 E16	5	12		
B.2.5. Desempenho de papéis complexos	B.2.5.1. Trabalha como técnico do desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claro que as capacidades estão lá e a gente estimula-os para que, mais tarde, possam caminhar sozinhos (...) como aquelas avezinhas que estão no ninho e a mãe as ensina a voar (...) "dá-lhes as asas" e, depois, "eles voam quase sozinhos"</li> <li>• ... É ser dinamizador, é ser colaborador, cooperante... despertar nela [criança] a curiosidade... Agora, ensinar... eu ensino pouco...</li> <li>• ... [O professor é] despertador de iniciativas, porque muitas crianças chegam à escola sem autonomia ou espírito de iniciativa...</li> <li>• É connosco que elas vão aprender muitas coisas (...) nós vamos incutindo nos alunos, determinados, saberes (...) que pensassem assim: "A minha professora ensinou-me tanta coisa..."</li> <li>• ... Hoje é muito importante o papel do professor como educador (...) O professor não é só um orientador, também é um educador...</li> </ul>	E1 E11 E2 E2 E4 (2) E1 (4) E1 E12				

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... E “o professor vai despejando (...) com toda a ternura” (...) com toda a ternura... “o saber, a orientação nas cabecinhas novas que amanhã luzirão no firmamento da pátria”.</li> <li>• ... Trato os meus alunos com carinho, gosto imenso de os ensinar, tenho muita paciência com eles...</li> <li>• ... [O bom professor] é aquele que é responsável... que dá tudo pelos alunos, que se preocupa, não só com a aprendizagem, mas com a formação de um modo geral, que lhes dá apoio, carinho... tudo isso eles precisam!</li> <li>• ... [O professor é] um agente orientador de toda a vida escolar do aluno.</li> <li>• ... Temos que lhes proporcionar uma caminhada gradual com amor e afectividade e (...) bem acompanhadas.</li> <li>• ... Tenho a responsabilidade de cumprir a minha missão (...) ser um orientador no desenvolvimento global da criança...</li> <li>• ... É ver, numa fase inicial, o seu aproveitamento [das crianças], vê-las desenvolverem-se, tanto a nível de aprendizagens como a nível pessoal.</li> <li>• É depois, aqui no 1.º ciclo, que a sua formação [da criança], como ser, começa mais a sério, aprende que tem que ser responsável, tem que ser metódico (...) eles têm que ser orientados.</li> <li>• O professor tem o papel, apenas, de guiar os alunos, de os ajudar.</li> </ul>	E1 E11 E7 E14 E14 E14 E15 E14 E16 E17 E16 (2) E17 E17 (2) E18 E18 E11 E10 E11			
	B.2.5.2. Cria e mantém uma boa relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor é essencialmente educador.</li> <li>• Ser professor é, precisamente, orientar, não é impor, não é obrigar, é como um colega mais velho, como um chefe, ou um capitão, de equipa... é o que está lá no campo, também joga e orienta os colegas, embora não os obrigue a fazer nada.</li> <li>• ... A criança colabora na sua própria aprendizagem, ajuda o professor e o professor tem que se convencer que, dentro da sala de aula, não sabe tudo (...) [é apenas] o mais velho, o que orienta, o que ajuda...</li> <li>• ... O ser humano (...) se for deixado no estado selvagem é tão selvagem como os outros seres, portanto, a educação é que o torna diferente.</li> <li>• ... Ao nosso nível, com as crianças mais pequenas, vê-se o que é um ser humano sem aprendizagens e o que ele passa a fazer depois, a mancar como ele, depois, se começa a relacionar com o mundo...</li> <li>• ... Antes de os ensinar acho que me preocupo demasiado com o carinho, se eles em casa têm acompanhamento, se estão bem alimentados, se os pais os compreendem... tenho assim uma certa preocupação...</li> <li>• ... O professor tem que relegar para segundo plano a sua função de instruir, de ensinar, pois sente necessidade de dar prioridade à dimensão afectiva e humana dos seus alunos.</li> </ul>	E16 E17 E16 (2) E17 E17 (2) E18 E18 E11 E10 E11	32		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu adoro crianças, eu tenho que lhes tocar... para mim ensinar não é o “bê a bá”, é tocar-lhes, é chegar e pôr-lhes a mão é... é poder dar-lhes um beijo (...) se amamos os alunos temos de investir neles, para eles nos darem, também a nós, para nos admirarem (...) pauto-me por esses princípios, mais ligadas à área pessoal.</li> </ul>	(2) E6			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O bom professor é aquele agente que pode transmitir, e que deve transmitir, amor, afectividade e um sorriso nos lábios todas as manhãs, quando entra na sala de aula... esse, para mim, é que é o bom professor.</li> <li>• ... O mais importante, para um bom professor, não são as aprendizagens dos seus alunos, porque, primeiro, tem que se estabelecer uma boa relação afectiva, tem que se pôr os alunos à vontade...</li> <li>• ... As aprendizagens vêm por acréscimo, desde que haja uma boa relação entre o professor e o aluno eles aprendem naturalmente.</li> <li>• ... Temos que nos dedicar muito às crianças que têm tantas fragilidades! (...) Eles precisam (...) de mim, de mais carinho, de mais afecto e eu acho que sou uma "mãezinha" para eles.</li> <li>• ... [As crianças] precisam, essencialmente, de muito carinho, principalmente crianças carenciadas como estas. (...) estavam a precisar de respeito, de carinho, de serem ouvidos...</li> <li>• Eu estabeleço, sempre, um elo de afectividade muito grande com os meus alunos, eu sou franca com eles e eles são-no comigo.</li> <li>• ... Se nós vamos dar matéria sem olhar a estas necessidades, sem lhes dar muito carinho, que é essencial, não se vai lá, não se consegue.</li> <li>• Eu só quero o bem-estar deles [alunos], quero que sejam eles próprios a construir a sua felicidade e eu a colaborar.</li> <li>• ... Aquele professor que é capaz de espalhar pela sua turma a alegria de viver, já é um bom professor, porque a criança para aprender tem que estar feliz... E se estiver feliz ela apreende com muita mais facilidade tudo aquilo que lhe é transmitido...</li> <li>• ... Aqui há que transmitir com aquele amor que eu digo! Para mim é a grande diferença! (...) Eu preocupo-me com eles e comigo, com a forma como lidamos e como comunicamos, o resto só vem por acréscimo.</li> <li>• ... Ser amigo acima de tudo, as crianças têm que ver em nós uma pessoa amiga, uma pessoa em quem possam confiar, uma pessoa a quem possam contar os seus problemas e isso tudo.</li> <li>• ... Eu trato-os por "meus meninos" (...) é um pouco de mim que ali está e um pouco deles que está no meu coração. Tem que haver uma cumplicidade mútua, sempre com amor e afectividade.</li> <li>• ... Um bom agente de ensino não é só um bom comunicador, um bom professor deve ser um amigo, um companheiro e um educador no sentido da afectividade.</li> <li>• É na relação com as crianças que eu me sinto realizada.</li> <li>• Dentro da sala, somos uma família...</li> <li>• O que gosto mais é da relação com os miúdos e de saber que estou ali a fazer um trabalho válido...</li> <li>• ... A confiança e a dedicação aos alunos (...) porque (...) se a criança estiver feliz dentro da sala de aula, de certeza que se relaciona bem com o professor e a aprendizagem é muito mais fácil...</li> </ul>	<p>E6 E14</p> <p>E12 E14</p> <p>(2) E13</p> <p>E7</p> <p>E6</p> <p>E14</p> <p>E16</p> <p>E2</p> <p>(3) E4</p> <p>(4) E6</p> <p>E12</p> <p>E14</p> <p>E14</p> <p>E15</p> <p>E15</p> <p>E17</p> <p>E17 (2) E14</p>	29		
	B.2.5.3. Trabalha preocupado com a formação global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [O professor ajuda] a crescer (...) a todos os níveis (...) a nível cognitivo, a nível social, a nível de atitudes, a nível de comportamentos...</li> </ul>	(3) E4 E5			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... O professor ajuda ao desenvolvimento global da criança (...) na sua formação global, preparando-a para a vida (...) globalmente, não é só aprender a ler e a escrever...</li> <li>... Nós (...) vemos crescer as crianças, elas chegam-nos à escola desprovidos de quase tudo (...) e a partir daí é que começam a crescer (...) nós contribuimos para a sua formação básica a todos os níveis (...) ensinar a crescer, especialmente...</li> <li>O professor ajuda a criança a descobrir-se, a saber o que é...</li> <li>... Quando conseguimos que as nossas crianças caminhem é um grande conforto e um grande estímulo para nós.</li> <li>... [O bom professor é aquele que] dá tudo pelos alunos, que se preocupa, não só com a aprendizagem, mas com a formação de um modo geral, que lhes dá apoio, carinho... tudo isso eles precisam!</li> <li>Nós trabalhamos com (...) com crianças que estão numa idade em que a sua formação, a nível global, é muito importante e, essa formação, é da nossa responsabilidade.</li> <li>... ser professor é (...) ensinar tudo, é ajudar as crianças a crescerem em tudo, para que se sintam realizadas em qualquer área...</li> <li>... [O professor] Fomenta e desenvolve capacidades, mas sempre com o intuito de formar (...) Mas, formar num todo (...) que engloba a parte espiritual, a parte humana, a parte de relacionamento, assim como, a aprendizagem de saberes.</li> <li>Mais importante que ensinar a ler e a escrever, é talvez ensinar as crianças a pensar, a ser, a saber estar...</li> <li>... Não é só transmitir conhecimentos (...) a formação dos alunos deve ser integral...</li> <li>É isso que a mim me preocupa o tempo todo, é saber que estou a formar, a preparar e não a deformar, ou a deturpar, ou a enganar.</li> </ul>	(2) E8 (2) E8 (3) E12 E4 E5 E7 E13 E13 (2) E14 E16 E16 E17	21		
	B.2.5.4. Centrar o ensino no aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nós somos mais um elemento da educação, mas eles [os alunos] são o centro de toda a educação... As crianças são o fulcro, o centro, o âmago dum professor...</li> <li>... [O bom professor] Põe os alunos no centro de toda a educação (...) assim, o professor está a dar ao aluno o valor que lhe deve atribuir...</li> <li>... Vivo para os meus alunos (...) coloco os meus alunos em primeiro plano.</li> <li>... O centro de toda a educação é o aluno, porque sem aluno não há professor!</li> </ul>	E14 E14 (2) E14 E14	5		
	B.2.5.5. Ensina a ler, escrever, contar... (ensinar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>... É muito importante que as crianças (...) saibam ler em condições, que saibam escrever, que saibam utilizar correctamente a linguagem oral e escrita e que saibam operar (...) temos que as (...) ensinar a ler, a escrever e a contar (...) elas têm que saber.</li> <li>... Ser professor não é ser um especialista que transmite aquilo que está programado (...) Não quer dizer que, cientificamente, a gente não tenha que lhes transmitir os conhecimentos</li> </ul>	(2) E1 E3 E4 E11			

		<p>básicos... lógico!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... A capacidade de conseguir pôr os meninos a ler e a escrever no 1.º ano (...) penso que deve ser a parte mais difícil.</li> <li>... Mas há muitos saberes que temos que ser nós a ensinar, porque sozinhos não vão lá.</li> <li>... Educar é ensinar...</li> <li>... É dar saberes para, depois, serem orientados, futuramente, nas profissões que eles queiram e que possam escolher.</li> <li>... No meu tempo os meninos iam para a escola para aprender a ler, escrever e contar...</li> <li>... Claro, também ensinar a ler, a escrever, a contar, todas essas coisas, mas não só.</li> <li>... Um professor (...) tem como fundamental função ensinar a ler e a escrever, porque ainda hoje é o que é fundamental, é a partir desses conhecimentos, que são os básicos, que se pode partir para outras coisas.</li> <li>... Há muita gente que me ensinou muitas coisas (...) mas é essa a função que nós temos por obrigação...</li> </ul>	E6 E7 E10 E14 E14 E15 E15 E16 E17 E18 E18	16		
	B.2.5.6. Promove aprendizagens (ensina a aprender)	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Aquilo que nós fazemos no dia-a-dia (...) é desenvolver as aprendizagens dos alunos...</li> <li>... [O professor faz] com que as crianças entendam e assimilem os conhecimentos que lhes queremos transmitir.</li> <li>... Não há, quase, um dia que eu não faça ditado (...) penso que é mais importante o ditado, do que pôr a criança a olhar para a palavra e lê-la até à exaustão, aprendem mais com o ditado do que com a leitura, porque ao escrever reconhece as letras, faz logo a associação da palavra à letra...</li> <li>Tento fazer com que os meus alunos aprendam (...) dou o meu melhor para que as crianças aprendam, faço o possível e o impossível para que as crianças consigam aprender o mínimo.</li> <li>Temos que criar capacidades nos alunos, e desenvolver as capacidades dos alunos. É aquilo que fazemos todos os dias na nossa prática pedagógica.</li> <li>... A nossa missão, neste momento, já não é ensinar, é ajudar a que eles descubram... já não é ensinar, isso já está ultrapassado.</li> <li>Se o professor estimular os seus alunos para as aprendizagens de forma lúdica, eles acabam por aprender sem dar conta, de uma forma descontraída.</li> <li>... Nós só damos os meios para eles [alunos] aprenderem, porque eles aprendem sozinhos e entre eles (...) quase não precisam de professor, é só orientá-los minimamente (...) só temos que os encaminhar.</li> <li>... O objectivo é que eles [alunos] consigam aprender.</li> </ul>	E3 E5 E7 E11 E9 E10 E2 E12 E10 E1 E10 (3) E12 E13 E15			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós somos potenciadores de aprendizagem...</li> <li>• Sabemos o nosso papel, temos uma função, temos o nosso programa, temos alunos (...) aos quais temos que inculzir regras de saber aprender. Se lhes dermos os meios eles aprendem...</li> <li>• ... A nossa função não é transmitir conhecimentos aos alunos (...) como professores devemos ajudá-los, ensiná-los a aprender...</li> <li>• Mais do que ensinar, um bom professor tem que ensiná-los [aos alunos] a "aprender a aprender"...</li> <li>• ... Aprender para saber fazer.</li> <li>• ... Mais do lhes ensinar as coisas, deve-se ensinar-lhes a procurar as coisas...</li> </ul>	E18 E10 E12 E16 E17 E18	22		
	B.2.5.7. Contribui para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... O professor (...) é um agente de ensino mas, é também um agente de aprendizagem... (...) Nós ensinamos, mas também aprendemos. (...) É dar e receber, é ensinar e aprender...</li> <li>• ... Na nossa prática pedagógica do nosso dia-a-dia, tentamos contribuir, da melhor maneira, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem...</li> <li>• ... Como professores (...) devemos ter essa preocupação, de desenvolver o ensino e a aprendizagem. (...) é outra vertente fundamental.</li> <li>• ... O professor tem que ser capaz de, na sua sala, desenvolver o ensino e aprendizagem. Isto é imprescindível (...) senão mais lhe vale mudar de profissão.</li> </ul>	E2 E7 E3 E4 E9 E11 E12 E18 E4 E5 (2) E15	12		
	B.2.5.8. Transmite conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Gosto de transmitir os meus conhecimentos e de aprender com os alunos, também...</li> <li>• ... Ao professor é fácil chegar às crianças e transmitir-lhes esses conhecimentos.</li> <li>• ... Além de lhes transmitir conhecimentos...</li> </ul>	E15 E15 E17	3	140	358

Total de Unidades de Registo da Categoria B = 499

## CATEGORIA C: Profissão com exigências fortes mas ambíguas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
					ΣI	ΣS	ΣC
C.1. Ambiguidade na autonomia requerida	C.1.1. Requer autonomia e responsabilidade Individual	C.1.1.1. Profissão com muita autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nossa profissão (...) até é das mais autónomas.</li> <li>... Nós somos profissão a tempo inteiro e livres, livres... Para mim é a profissão mais livre, aliás, nem se coadunava comigo se assim não fosse... (...) eu nem tenho, quase, hierarquias (...)</li> <li>Para mim é a profissão mais livre do mundo!</li> <li>... Por ser livre, por poder dar asas à minha criatividade, por poder ser eu, poder pôr em prática os meus sentimentos, as minhas reacções, essas coisas todas [é que estou nesta profissão] (...) Nós, aqui, somos livres!</li> </ul>	E5 (2) E6 (2) E6	5		
		C.1.1.2. Trabalho em sala de aula com flexibilidade/autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>... É fundamental conhecer-se o programa como proposta de trabalho.</li> <li>A nossa profissão tem uma coisa boa, eu posso vir mal disposta, posso estar doente, pode não me apetecer, até trabalhar, mas amanhã posso compensar o que não dei no dia anterior (...) nós temos sempre remédio...</li> <li>Nós temos um currículo nacional, mas dentro da sala ninguém nos diz que temos de seguir aquilo à "risca", é apenas um conjunto de sugestões, são orientações que a gente tem em conta, ou não...</li> <li>... No que se refere à orientação que quisermos dar aos nossos alunos, eu acho que temos toda a autonomia em relação ao Ministério. Só a não tem quem a não quer!</li> <li>... Ninguém me comanda, porque eu estou dentro da minha sala de aula, eu ministro os conhecimentos que tenho, eu actuo em conformidade com aqueles que adquire e que vou adquirindo, cumprio um programa que, para mim, não é rígido, porque eu penso que não deve ser...</li> <li>... Eu sou mesmo para o livre, eu faço mesmo aquilo que eu tenho a fazer com os alunos (...) dou a matéria que está planeada, mas não sigo nenhum trâmite que me seja sugerido... eu é que encontro o meio para chegar e para atingir aqueles objectivos, não é ninguém que me vem cá inculir.</li> <li>Sinto-me completamente à vontade (...) Eu, na minha sala, sou autónoma. (...) não há grandes interferências, pelo menos, da minha experiência, nunca tive ninguém que interferisse nas minhas aulas...</li> <li>As matérias, os conteúdos, a forma como se dá... estamos num país tão livre que qualquer metodologia, qualquer forma de planificar, desde que tenha o efeito desejado, tudo corre bem.</li> <li>Em termos pedagógicos acho que temos autonomia...</li> <li>O professor tem muita autonomia na sala de aula, na maneira e nas estratégias de dinamização das actividades com os seus alunos...</li> <li>... Ai, o professor é autónomo, ninguém mexe com ele, dentro da sala de aula o professor é autónomo...</li> </ul>	E2 (3) E4 E5 (2) E7 E15 E5 E6 E6 E2 E12 E14 E15 E17 E17	17		
		C.1.1.3. Requer exercício de autonomia com responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eu assumi essa mudança de horário. Havia um horário fixo que nós tínhamos de cumprir e, eu não cumpro.</li> </ul>	E2			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A autonomia, também somos nós que a fazemos e eu considero-me autónoma... (...) Eu sou livre, profissionalmente! Eu actuo como tal, talvez um dia possa ter problemas!</li> <li>• ... Nós podemos fazer sempre aquilo que queremos, desde que saibamos justificá-lo, e desde que seja aceitável e que produza bons resultados.</li> <li>• ... Eu tenho que me identificar com os princípios, mas isso não significa que seja absorvida por esses princípios.</li> </ul>	(2) E6 (2) E6 E15 E2	7		
		C.1.1.4. Trabalho com flexibilidade no cumprimento do programa nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há sempre um programa que temos de cumprir (...) Cumprir o que está estipulado nos programas e aquilo que nós, dentro da escola, estipulamos.</li> <li>• Em relação ao programa, nós devemos cumpri-lo mas ele nunca está feito para os nossos alunos específicos... (...) temos que fugir a outras coisas e, durante o ano, aparecem-nos temas que não constam do programa...</li> <li>• ... Segundo os alunos que temos à nossa frente. (...) há sempre forma de dar a volta à situação, adaptando o programa à turma...</li> <li>• ... A gente tem que dar o programa, mas se os miúdos exigirem, podemos, até, dar mais, nem que seja em termos de cultura geral...</li> <li>• ... O programa tem que ser ajustado à turma, porque muitas das coisas que lá vêm escritas não são para todas as crianças, para todas as realidades educativas.</li> </ul>	E3 (2) E7 (2) E3 E7 E5 E7 E15	9	38	
	C.1.2. Requer dependência e obediência	C.1.2.1. Cumprimento de horários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Muito cumpridora dos seus horários (...) Portanto, um bom professor deve ser organizado, cumpridor...</li> <li>• O horário, temos que cumprir o que eles nos põem... Se nos obrigam a fazer um regime normal, temos que o fazer...</li> <li>• [Os bons professores] São assíduos, pontuais e trabalham...</li> <li>• ... Há o professor que é pontual e assíduo, que para mim é das coisas mais importantes num professor...</li> <li>• ... Há o professor irresponsável (...) que não é assíduo, que não é pontual e que, por tudo e por nada, falta...</li> <li>• Para mim, um bom professor é aquele que é assíduo, que é pontual...</li> <li>• Sou assídua, sou pontual...</li> <li>• Um bom professor é aquele que cumpre o seu horário, entra a horas...</li> <li>• A primeira coisa é a assiduidade e a pontualidade, são assíduos e pontuais, porque (...) podem ser assíduos à escola e não serem pontuais no cumprimento das suas funções.</li> </ul>	E3 E3 E9 E11 E8 E11 E17 E14 E11 E14 E15 E17	12		
		C.1.2.2. Cumprimento dos programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Temos que recorrer àquilo que nos exige o M.E. (...) Nós temos um programa (...) e temos que o dar, porque há muita gente que o não dá, se o não dermos a criança fica lesada no</li> </ul>	E14			

			<p>seguimento dos saberes...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... Convém preparar e planificar as aulas para cada ano, de acordo com aquilo que está estipulado no programa.</li> <li>... Temos que planificar aquilo a que somos obrigados pelo M.E...</li> <li>... No que se refere aos currículos, e essas coisas, isso é legislado, são normativos que temos que seguir... aí, é-nos deixada pouca margem, pouca autonomia.</li> </ul>	E14 E14 E17	4		
		<b>C.1.2.3. Cumprimento dos deveres/obrigações profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Resta-nos a satisfação do dever cumprido.</li> <li>... Para ser um bom professor... (...) ser cumpridor, responsável... (...) se não for responsável, interessado e cumpridor, não tem hipótese.</li> <li>... [O professor deve] Cumprir os seus deveres, pelo menos esforçar-se...</li> <li>... Sempre gostei de cumprir (...) dou aulas há trinta anos e (...) faltas, passam-se meses e meses que eu não dou uma falta.</li> <li>... Tentei ser responsável, sempre, cumpridora, nunca meti um atestado médico até hoje, faltas só para formação.</li> <li>... Há o professor que, realmente, ensina muito bem, relaciona-se bem com as crianças, mas não é uma pessoa responsável, porque chega atrasado, ou falta, ou mete atestado, ou mete os artigos não sei quantos...</li> <li>Claro que, um bom professor, tem que ser responsável.</li> <li>Pouco cumpridor, pouco responsável, acho que isso, profissionalmente, é inadmissível!</li> <li>... Um bom professor do 1.º ciclo será aquele que cumpre na íntegra aquilo que lhe determinam, no fim de contas, nós temos um currículo que nos é imposto, temos os vários regulamentos da escola que temos que, mais ou menos, seguir...</li> <li>... Assumir a responsabilidade de ser professor, cumprindo os normativos, para não termos problemas...</li> <li>... Há pessoas que não cumprem minimamente e penso que será a maioria...</li> <li>Ser bom professor (...) se partir do princípio de que ele tem obrigações e que se tiver consciência delas...</li> </ul>	E1 (2) E8 E3 E11 E8 E11 E8 E9 E13 E14 E17 E17 E18 (2) E18	16		
		<b>C.1.2.4. Cumprimento de ordens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Nós devíamos ser pessoas inconformadas, querer sempre mais e melhor, ser pessoas activas, dinâmicas, dinamismo...</li> <li>Temos que ser nós... nós não lutamos mais e não temos mais porque não queremos, porque somos comodistas, porque acatamos ordens que não devíamos acatar, seguimos como carneirinhos...</li> <li>Há professores que são funcionários públicos, não há nada a fazer!</li> </ul>	E2 E6 E6 E18	4		

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Prevalece] A dimensão profissional do professor do estado, do prestador de serviços.</li> </ul>					
		C.1.2.5. Dependência do Ministério da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Por vezes a escola deixa de ser escola para ser ditadura (...) houve alguém que quis interferir na minha actividade profissional, passou-se em Angola com um inspector que me entrou na sala...</li> <li>• Somos uma profissão que está dependente do ME. Somos dependentes do ME... (...) penso que não temos autonomia.</li> <li>• ... Com os Agrupamentos... foi-nos retirada autonomia, ainda não vi que o Agrupamento desse mais autonomia à escola ou ao professor, muito pelo contrário! (...) há outras exigências e não temos tanta liberdade (...) há certas exigências do Agrupamento que, também, temos que considerar e nos condicionam.</li> <li>• ... Não temos autonomia nenhuma, somos dependentes do ME e dos órgãos de gestão da escola em tudo, até no horário (...) são os pais que escolhem o horário que mais lhes convém (...) cada vez temos menos autonomia...</li> <li>• ... Em termos de autonomia.... Acho que estamos muito mal, cada vez pior! (...) na nossa profissão, precisávamos de mais autonomia.</li> <li>• ... Acho que cada colega devia trabalhar com o ano que mais gostasse (...) mas, é tudo imposto, não podemos escolher! Lá está a nossa autonomia, até nisso...</li> <li>• ... Nós não temos autoridade, nem autonomia suficiente para conseguirmos estar na sala com as crianças...</li> <li>• ... Ao engenheiro ninguém lhe vai dizer como deve fazer o seu trabalho, a nós são os pais, é o ME, são os inspectores... nós temos tudo em cima de nós, não temos autonomia nenhuma.</li> <li>• Até em termos pedagógicos perdemos autonomia (...) não temos autonomia para escolher os manuais escolares que melhor se adaptem aos nossos alunos (...) nós não somos autónomos para poder dizer "eu quero este livro e opto por ele".</li> <li>• ... Se estou a dar uma aula e, no momento, acho que tinha interesse (...) fazer uma saída ao exterior da escola, não o posso fazer, porque teria que ter pedido autorização ao Agrupamento com antecedência.</li> <li>• De certa forma, os manuais escolares, também nos condicionam um bocadinho... são, a maior parte, de fraca qualidade e temos que os utilizar e seguir, porque os pais não compreendem (...) e questionam o porquê da professora saltar as lições, deixar temas para trás...</li> <li>• Temos que ter um trabalho registado e arquivado, para justificar que estivemos presentes, que demos a aula! Portanto, já nem aí temos total autonomia, é mais um controle.</li> <li>• ... Há outros aspectos, sobretudo a nível burocrático, em que somos condicionadas... aí, a autonomia é muito relativa.</li> <li>• Portanto, autonomia pouca... dentro da sala, só a nível pedagógico. E, a nível pedagógico, não somos 100% autónomos...</li> <li>• ... Ao professor do 1.º ciclo deixam muito pouca margem para ele poder tomar decisões...</li> <li>• Hoje fala-se muito na autonomia das escolas, mas, na minha opinião, é igual à que era antes (...) o 115.º (...) eu acho que retirou autoridade e poderes aos professores.</li> </ul>	(2) E2 (2) E5 (2) E7 E11 (2) E9 E9 E12 E9 E11 E11 E9 E15 E9 E15 (2) E15 E15 E15 E17 E17			60	98
C.2. Requer formação longa e	C.2.1. Requer formação inicial	C.2.1.1. Uma formação específica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um professor tem que ter uma formação profissional...</li> </ul>	E4				

contínua	específica e abrangente		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige muito saber (...) e ter uma formação própria.</li> <li>• ... Eu parto do pressuposto de que todos os professores possuem os saberes e as competências científicas e pedagógicas...</li> <li>• ... Todo o professor tem uma formação que lhe permite desenvolver as aprendizagens das crianças.</li> <li>• Precisava de ter um curso, um diploma, que me justificasse uma credibilidade, uma formação...</li> <li>• ... Ao nível de 1.º ciclo, como em tudo, devia haver professores com formação específica...</li> </ul>	E7 E15 E15 (2) E17 E18	7		
		C.2.1.2. Uma formação longa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No caso da nossa profissão (...) primeiro eram os regentes (...) e hoje já vai na licenciatura... portanto, as coisas estão a evoluir, já há um conhecimento, há uma maneira de estar e uma maneira de ser completamente diferente e vai evoluir.</li> </ul>	E18	1		
		C.2.1.3. Formação em várias áreas do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho muito bem que (...) os futuros professores, saiam com uma boa formação científica.</li> <li>• Tem que ser uma pessoa que tem uma cultura, uma formação global e geral boa...</li> <li>• Nós temos que ter uma formação lata, em muitas áreas, não temos uma área específica (...) Temos que ter uma formação que cubra várias áreas.</li> <li>• ... Acho que é importante ter uma formação geral...</li> <li>• ... Nós sabemos um pouco de tudo...</li> <li>• ... É a formação global, que nos dá a capacidade de resposta...</li> <li>• ... O professor do 1.º ciclo é formado para dar tudo (...) acho que se devia começar a pensar na formação do professor do 1.º ciclo por áreas disciplinares... ir diversificando, passávamos a ter outras valências, outras potencialidades...</li> </ul>	E1 (2) E1 E7 E4 (2) E1 E17 E18	9	17	
	C.2.2. Requer formação ao longo da vida	C.2.2.1. Frequência de acções de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Tenho ido a toda a formação que posso...</li> <li>• Normalmente, desde que houvesse cursos de formação eu frequentava, fui a muitos cursos em Lisboa, no Porto, em Braga... quando apareciam, eu ia a todos...</li> <li>• Eu, sempre tentei assistir às acções de formação.</li> <li>• Eu sou adepta da formação contínua, eu frequentei mais acções de formação antes de existir o sistema de créditos do que posteriormente.</li> <li>• ... Procuro ir a acções de formação que tenham interesse...</li> <li>• ... Até porque nós somos obrigados a fazer formação contínua...</li> </ul>	E4 E5 E11 E11 E16 E17	6		
		C.2.2.2. Aprendizagem permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Esta profissão é uma situação permanente de aprendizagem, estamos sempre a aprender. (...) todos os dias estamos a aprender.</li> <li>• ... Nesta profissão, estamos continuamente a aprender e a evoluir.</li> <li>• Temos que avançar, não podemos parar (...) se paramos somos absorvidos.</li> </ul>	(2) E1 E9 E10 E2			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A pessoa tem que ir, ao longo da vida, lendo, descobrindo, tentando esclarecer-se para evoluir... tem que se evoluir, tem que se estar em constante aprendizagem...</li> <li>• ... Eu, pouco sabia, se me tenho acomodado, pouco sabia hoje...</li> <li>• Os programas vão mudando, cada vez nos exigem mais coisas... ou a gente está constantemente a formar-se e a informar-se, ou, então, não conseguimos acompanhar o desenvolvimento da profissão e da sociedade.</li> <li>• ... Porque os saberes de hoje, amanhã já não são válidos...</li> <li>• ... É uma aprendizagem que nunca está totalmente adquirida, porque o que resulta hoje com estes alunos, amanhã pode não resultar.</li> <li>• ... Se estiver, sempre, a procurar aprender e a desenvolver-se pessoal e profissionalmente...</li> <li>• ... O curso é apenas o início de uma vida de pesquisa, de formação, de procura constante...</li> <li>• ... [O professor] Não pode parar na aprendizagem...</li> <li>• ... O professor tem que estar, sempre, a aprender, nós não podemos estacionar, o professor tem que estar, sempre, a par das exigências dos miúdos... e eles são cada vez mais exigentes e nós temos que ir acompanhando...</li> <li>• A prática faz com que nós tenhamos mesmo necessidade de ir aprendendo, cada vez nos é exigido mais, cada vez temos mais necessidade de aprender.</li> <li>• Se não estivermos sempre a aprender, sempre em desenvolvimento profissional somos rapidamente ultrapassadas, porque o que trazemos da formação inicial é muito pouco.</li> <li>• De facto, um professor nunca está formado, nunca sabe tudo, tem que estar, sempre, a aprender.</li> <li>• ... Ser professor obriga a uma constante aprendizagem...</li> </ul>	E6 E9			
			E4			
			E9			
			E4			
			E8			
			E8 E13			
			E6 E14			
			E11			
			E5 (2) E15			
			E15			
			E12			
			E4 E5 E15			
			E17	25		
	C.2.2.3. Necessidade de actualizar o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma profissão que (...) não fica ali estagnada. Exige... se a gente se quiser actualizar e ser cada vez melhor...</li> <li>• Procurei, sempre, actualizar-me (...) Procurar saber, procurar documentar-se, ler muito...</li> <li>• ... Até porque os programas estão constantemente a mudar e nós temos que nos actualizar (...) e eles [os alunos], se nós não tentamos saber mais, também nos ultrapassam...</li> <li>• Os tempos mudam, nós temos que admitir que precisamos de nos actualizar.</li> <li>• Temos que estar, sempre, actualizados a todos os níveis, o professor tem que estar em</li> </ul>	E13			
			(2) E1			
			E4			
			E5 E7 E12			
			E13			

		<p>constante actualização...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O mais difícil é estar actualizado (...) Porque nós vemo-nos ultrapassados, até pelas nossas crianças...</li> <li>• ... Há certas coisas em que me vejo um bocadinho ultrapassada (...) já não consigo estar em cima do acontecimento e sinto-me um bocadinho ultrapassada.</li> <li>• ... O professor que não caia no marasmo, porque o professor tem que estar sempre... sempre... sempre a inovar-se, sempre a actualizar-se, sempre...sempre!</li> <li>• ... Não nos deixarmos ultrapassar com o tempo. (...) temos que acelerar, elas [as metodologias] vão variando, se estão sempre em mutação por algum motivo é, então o professor tem que acompanhar, senão corre o risco de ser ultrapassado.</li> <li>• ... Tem que estar, sempre, actualizado, os conhecimentos têm que estar em permanente actualização (...) porque o conhecimento científico não é estático...</li> <li>• Procuro estar, sempre, actualizada. Tanto que fiz a licenciatura em psicopedagogia...</li> <li>• ... É a constante necessidade de formação e de actualização, em termos de programas, de currículos, de planificação, psicologia, pedagogia, material escolar, material didáctico, livros... esse conjunto de coisas.</li> <li>• A profissão implica, realmente, que o professor esteja, sempre, actualizado...</li> <li>• ... [Ser professor obriga] a uma constante actualização dos saberes e das técnicas...</li> <li>• Um professor tem que estar actualizado...</li> </ul>	(2) E5 (2) E11 E14 (2) E14 (2) E16 E16 E1 E7 E9 E11 E17 E16 E17 E18	24		
	C.2.2.4. Necessidade de acompanhar a evolução da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A sociedade evolui e exige cada vez mais aos professores e eles têm que acompanhar essa evolução...</li> <li>• Temos que estar atentos aos livros, às transformações, às novas tecnologias, não nos deixarmos ultrapassar...</li> <li>• ... Na nossa profissão, temos que estar sempre atentas, para podermos acompanhar as mudanças.</li> <li>• ... [Temos que] dar resposta às exigências, cada vez maiores, dos alunos e da sociedade.</li> <li>• O professor tem que estar em mutação constante, para poder acompanhar a evolução da sociedade (...) para poder dar resposta.</li> <li>• Um professor tem que acompanhar o desenvolvimento da sociedade, não pode parar. Aquele que parar, pode sair da profissão...</li> <li>• A sociedade está em constante evolução é o professor tem que acompanhar essa evolução!</li> </ul>	E4 E7 (2) E5 E12 E13 E11 (2) E15 E16 E15 E17	12	67	84

C.3. Requer qualidades pessoais complexas	C.3.1. Exige características pessoais de elevado nível	C.3.1.1. Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... A importância da flexibilidade e da tal mentalidade aberta que eu falava há pouco, pois não devemos seguir nem metodologias rígidas nem esquemas rígidos.</li> <li>Quantas vezes tem que colocar de parte o trabalho de muitas horas, porque não deu os resultados que esperava, e tem que procurar novas formas, novos meios.</li> <li>... Há, na nossa profissão, pessoas que vão com ideias fixas, com programas fixos que é preciso cumprir, ver se vem o inspector... eu não me preocupo, literalmente, nada com isso na minha turma.</li> <li>... Quando não posso não cumpro a planificação, coloco asteriscos e mais asteriscos nos planos, passo para a aula seguinte...</li> <li>... Mais importante que cumprir a planificação, é que os alunos saibam e que lhes tiremos todas as dúvidas!</li> <li>Também é preciso saber ouvir os alunos e aproveitar algumas coisas importantes que eles dizem para leccionar determinados temas, nem que não tenhamos isso planificado...</li> <li>... Por vezes, surgem imprevistos que alteram, ou atrasam, a planificação...</li> <li>... [Há professores que] Estão constantemente preocupados com aquilo que planificaram, com aquilo que eles acham que têm que dar... (...) têm que dar, se tiverem tempo para o fazer (...) nem sempre, o tempo que sobra é suficiente para que consigam cumprir a planificação...</li> <li>... Por vezes levamos o trabalho muito bem organizado e quando chegamos à escola temos que alterar (...) tem que se deixar o trabalho que estava preparado.</li> <li>... Eu planifico todos os anos e mesmo assim faço os planos a lápis, porque pode acontecer alguma coisa que me leve a alterar o plano.</li> <li>... Uma planificação é, apenas, uma orientação, não tem carácter obrigatório...</li> <li>... [Os professores] Devem variar conforme a aula, que vão desarticulando as coisas, que vão desconstruindo, que não façam sempre as mesmas coisas, porque a monotonia é que nos mata.</li> </ul>	E2			
					E5		
				E6			
				E6			
				E2			
				(2) E15			
				E15			
				E15			
				E2			
				E3			
				E16			
				E16			
				E6			
				E17			
				E18	16		
		C.3.1.2. Consciência cívica e moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ele [o professor], também tem que os possuir [valores]... Porque (...) ninguém pode dar aquilo que não tem.</li> <li>... Bater não! Castigo corporal, não! Nunca fui apologista disso, mesmo quando fui professora no tempo em que se batia, que havia muita gente que eu sei que o fazia, mas nunca fui apologista... violência não!</li> <li>... [A profissão] Também se baseia (...) no respeito que cada um tem que ter pelo outro e no reconhecimento do outro como pessoa. (...) Eu tenho que respeitar...</li> <li>Um bom professor tem de ter uma formação cívica e moral aceitáveis.</li> <li>... Se eu não fosse franca com eles [alunos] não lhes podia transmitir o valor da honestidade e da abertura...</li> <li>Um professor que no seu dia-a-dia não respeita os outros, não tem civismo, como pode dar</li> </ul>	(2) E1			
				E2			
				E2			
				E9			
				(2) E14			
				E15			
				E16	9		

			educação cívica às crianças? Eles dizem logo que o que o professor está a mentir!				
		C.3.1.3. Afectividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Para ser professor... (...) [é necessário] um coração muito grande e gostar muito, muito, muito de crianças! Eu acho que é o mais importante!</li> <li>• Às vezes chego a casa e não me apetece fazer nada, mas lembro-me das crianças e... acabo por fazer, pois é para elas que eu trabalho...</li> <li>• Os alunos, para mim, são o meu mundo, tirando a minha família, eles são, de facto, a minha segunda família.</li> <li>• ... Quando vêm as férias, sinto enormes saudades dos alunos... É verdade! Sobretudo os mais pequeninos...</li> <li>• A gente prende-se muito a eles [aos alunos] e eles a nós...</li> <li>• Ser professor é ser uma pessoa com muita afectividade e muito comunicativa.</li> <li>• ... Os nossos alunos são filhos para nós... (...) E, engraçado que, quando acaba uma etapa [o 1.º ciclo] (...) é qualquer coisa estranha, é a sensação de que nos vão retirar aquela afectividade que cultivamos durante quatro anos.</li> <li>• ... Ser professora é estar todos os dias a experimentar emoções, é uma profissão muito emotiva!</li> <li>• Para ser boa professora... é preciso muito carinho, muita dedicação...</li> <li>• ... Às vezes esquecemo-nos que na relação humana é preciso amar, é preciso tocar, é preciso ver quando o outro está triste e saber olhá-lo e saber ver que não está tão bem como seria desejável (...) Nós, como professores, temos que ter esses conhecimentos!</li> <li>• ... Um bom professor tem que dar, essencialmente, sob o ponto de vista humano, investir no humano...</li> <li>• Para ser bom professor é preciso senti-los no peito, gostar deles mesmo a sério...</li> <li>• Ser professora é ser meiga, é ser mãe, compreensiva, ajudar os alunos em todos os aspectos...</li> <li>• Importante é gostar de ser professor e para gostar tem de estar sempre presente a afectividade.</li> <li>• Uma pessoa que seja fria, que seja rectilínea, que não tenha um sorriso... não pode trabalhar com as crianças e, para mim, esse não é bom professor.</li> <li>• ... Uma pessoa muito meiga, disponível, muito afectiva.</li> <li>• Sabe o que é um mau professor (...) é o professor ao qual lhe faltam aquelas qualidades, de aproximação às crianças, de entender...</li> </ul>	(3) E1 E10 E3 E7 E7 E8 E13 E13 E13 E1 E6 E16 E6 E3 E6 E7 E11 E10 E14 E13 E14 E15 E18	25		
		C.3.1.4. Qualidades humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem que ser alguém especial, não pode ser qualquer pessoa.</li> <li>• Um bom professor... Primeiro um bom professor tem que ser uma boa pessoa.</li> </ul>	(3) E1 E2			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que é tudo o nosso "eu", a nossa pessoa. (...) Temos que ser muito humanas...</li> <li>•</li> <li>• ... [Uma boa professora] É disponível, é dada, é altruísta, é meiga...</li> <li>• Um bom professor terá que ter muita paciência, saber perdoar, saber exigir na hora certa e que saiba desculpar...</li> <li>• Um professor tem que ser uma pessoa calma, ponderada, honesta, meiga, corajosa, sei lá... tantos predicados que o professor tem que ter!</li> <li>• Ser professor é ser, acima de tudo, humano e responsável.</li> <li>• Eu acho que, quando nós temos dentro de nós algo de bom para dar, nós conseguimos transmitir isso aos outros... (...) temos que nos sentir bem connosco...</li> <li>• [Os bons professores são] pessoas que são bem dispostas, pessoas que têm uma predisposição para lidar com os outros...</li> <li>• ... Ter amor, dedicação, tolerância, auto-estima, para a poder partilhar com os outros...</li> <li>• ... Um bom professor tem que ser muito trabalhador, muito persistente, muito carinhoso...</li> <li>• ... Tem que ser humilde... (...) as qualidades humanas e o saber são vectores essenciais de um bom profissional.</li> <li>• ... Um mau professor é aquele (...) que não tem qualidades humanas...</li> </ul>	E14 E2 E3 (2) E13 E7 E5 E11 E10 E11 E13 E13 E10 E14 (2) E16 (2) E18 E18	24		
	C.3.1.5. Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ser professor obriga a ser criativo, a ter imaginação...</li> </ul>	E17	1		
	C.3.1.6. Abertura de espírito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... (É preciso) uma mentalidade aberta (...) o conhecimento não é estático, é muito móvel, é flexível... (...) abertura à inovação.</li> <li>• E haver uma abertura muito grande, uma troca de experiências, uma troca de saberes...</li> <li>• Ser professor é uma pessoa que tem que ter o espírito muito aberto, ao lidar com crianças tem que ter uma mente muito aberta...</li> <li>• Se a pessoa não tem abertura para a inovação...</li> <li>• Quando as pessoas se fecham na concha e acham que são os melhores, acabou-se! São os piores professores!</li> </ul>	(2) E2 (3) E2 E10 E14 E16	8	82	
	C.3.2. Exige empenho pessoal e entrega à profissão	C.3.2.1. Empenho na profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Depois há aquele [professor] que consegue mais e aquele que consegue menos... mas, será que aquele que consegue menos, até consegue muito, dentro das capacidades e dos meios que tem!</li> </ul>	E5		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Admiro aqueles professores que estão ali para dar, muitas vezes até nem recebem grande coisa (...) mas, essencialmente, o professor faz os possíveis.</li> <li>• No meu dia-a-dia, esforço-me por ser uma boa professora... (...) Faço tudo que é possível...</li> <li>• ... Tento ajudar o máximo que posso, tanto aos meus alunos pequenos, como aos meus alunos grandes (...) tentei ser o melhor que pude...</li> <li>• Sentir-se bem com ele próprio, que tenha feito o seu melhor, que tenha trabalhado com os seus alunos de forma a chegar ao fim do ano e poder dizer: "eu estou bem, fiz o melhor que pude!"</li> <li>• É muito empenhamento pessoal, muito interesse...</li> <li>• ... Há o professor que, muitas vezes, sabe Deus como vem para a escola, ou doente, ou com problemas, mas vem e está, chega-se à escola e até se esquecem os problemas que se têm em casa e está ali para trabalhar...</li> <li>• ... Gosta de estar, gosta de ensinar, gosta de trabalhar... não vai para a sala para brincar, vai para fazer o seu trabalho da melhor forma...</li> <li>• ... O professor tem que ser persistente, não desistir, porque, às vezes, há a tentação de desistir das crianças que têm mais dificuldades...</li> <li>• Os menos bons... são aqueles que não cumprem, são aqueles que vão para a escola... (...) dizem que [os alunos] são chatos, que dão trabalho, mas não procuram soluções, não procuram ajuda...</li> <li>• Tem que ser muito trabalhador (...) tem que trabalhar muito em casa, porque um professor que vai para a escola sem levar as lições preparadas... não dá, não chega lá!</li> <li>• ... O que está bem informado, que está bem com ele próprio, o que planifica as suas aulas... (...) [que] se esforça para conseguir obter os melhores resultados possíveis.</li> <li>• Os bons professores preocupam-se com o próprio trabalho (...) preocupam-se com as crianças, preocupam-se com o próprio meio envolvente... é isso.</li> </ul>	(2) E6 E4 E6 E11 E16 E1 E4 E10 E6 E9 E15 E7 E16 E16 E17 (2) E17 E7 E18	21			
	C.3.2.2. Disponibilidade pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor, para conseguir superar todas as lacunas, teria que estar a tempo inteiro na escola, estar de manhã até à noite na escola, acompanhar os alunos nas refeições.</li> <li>• Um professor que se dedica à profissão está um dia inteiro com os alunos...</li> <li>• ... É uma profissão muito absorvente (...) Ocupa o tempo todo...</li> <li>• ... [Os bons professores são] Pessoas desinteressadas, a nível de horários, não são aquele funcionário público que... "Vai haver agora um trabalho... é pós-laboral, não vou!"... Estão sempre disponíveis para trabalhar em horário pós-laboral, estão sempre disponíveis para os alunos...</li> <li>• Acho que um professor tem que ter, todos os dias, disponibilidade, sentir-se disponível (...) disponibilidade a tempo inteiro...</li> </ul>	E1 E5 E5 E6 E6 E13 E15				

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Há professores se limitam a trabalhar aquelas horas para receber ao fim do mês (...) Talvez esteja aí a grande diferença...</li> <li>• [É uma profissão] e que nos ocupa muito tempo... (...) O trabalho do professor são, quase, 24 horas por dia, vai para casa consultar livros, consultar informação, planificar... temos que reflectir sobre determinadas crianças, sobre como havemos de lidar com elas... e isso ocupamos a 100%.</li> <li>• ... Ser professor é uma profissão muito exigente, é muito absorvente, deixa-nos pouco tempo para a nossa vida pessoal.</li> <li>• Um bom professor é o que tem disponibilidade e, a nível do 1.º ciclo, há muitos professores que são muito preguiçosos...</li> </ul>	E13			
				E17			
				E17			
				E18	11		
		C.3.2.3. Dedicção total à profissão e aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Quando nós vamos para uma escola e (...) não vamos ali para não dar tudo que temos para dar, à partida, aquilo não vai ser nada e passa-se o ano inteiro à espera do fim do ano lectivo. É assim que se ouve: "Nunca mais é o fim do ano. Nunca mais termina o ano! Foi um ano..."</li> <li>• ... Nós estamos ali é para dar o máximo até terminarmos. Pelo menos que terminemos com o mínimo de glória possível...</li> <li>• ... um bom professor tem que dar muito, quase sem limites!</li> <li>• Nós temos que dar o melhor de nós mesmos! (...) dar-se totalmente.</li> <li>• Um bom professor é aquele que dá, está ali para dar (...) a missão dele é dar (...) É isso, a capacidade de se dar...</li> <li>• Eu conheço pessoas que se dedicam inteiramente à profissão e que vivem o dia-a-dia dos seus alunos...</li> <li>• ... Tira muitas horas à casa e à família (...) Às vezes, privamos a família em prol dos alunos e da escola... portanto, uma dedicação a 100%.</li> <li>• A gente acorda logo a pensar na escola. (...) Em qualquer momento do meu dia-a-dia estou a lembrar-me deles [dos alunos].</li> <li>• Quando me dizem que têm outra profissão, que faz muitas coisas, eu digo logo, "não pode!" (...) Não pode ser bom professor e ter outra profissão! Nem tão pouco trabalhar aqui e acolá! Não pode!</li> <li>• ... É a dedicação (...) talvez porque me tenho dedicado à profissão de corpo e alma.</li> <li>• Sempre pus a escola acima de tudo (...) a profissão acima de tudo.</li> <li>• ... Dão-se por completo, vivem para a profissão, dedicam-se de coração e alma...</li> <li>• ... Eu tenho posto a minha vida particular um pouco de lado para me dedicar inteiramente à</li> </ul>	E6			
				E6			
				(2) E6			
				(2) E6			
				E8			
				(2) E9			
				E6			
				(2) E8			
				(2) E13			
				E5			
				E3			
				E13			
				E3			
				E7			
				E6			
				(2) E7			
				E15			
				(2) E8			
				E9			

		<p>profissão (...) Pôr sempre a criança e a escola acima da sua vida, inclusive, (...) quantas vezes esquecemos a nossa vida, porque acima de nós estão os nossos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Estar com os alunos hoje, amanhã apetecer estar com eles e estar em casa e continuar a querer estar com eles...é assim, é uma exigência fora do comum!</li> <li>• Por outro lado, a nossa profissão exige-nos muito a nível pessoal, porque nós levamos muito para casa os problemas dos nossos alunos...</li> </ul>	<p>E8 E10</p> <p>E6</p> <p>E3 E7 E11 E12 E13</p> <p>E14</p> <p>E14</p> <p>E15</p> <p>E17</p> <p>E17</p> <p>E18</p>	40		
	C.3.2.4. Reflexividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As reflexões que se fazem... (...) A reflexão é um dos pontos mais importantes...</li> <li>• Ao fim de cada ano tento recolher no meu relatório tudo o que eu fiz durante todo o ano.</li> <li>• Faço essa meditação todos os dias... todos os dias vou para casa reflectir sobre as minhas aulas para, no dia seguinte, tentar melhorar.</li> <li>• O professor vai para casa a pensar qual será a melhor maneira de lidar com os alunos, a pensar nos alunos que estão com problemas, a nível de aprendizagem ou a nível pessoal, e na forma de os poder ajudar... qual será a melhor forma de os ajudar, qual será a melhor estratégia para que eles aprendam...</li> <li>• Quanto ao método de trabalho, a gente vai experimentando, vai vendo e, claro, mediante aquilo que achamos que dá mais resultado, orientamos a nossa prática. Achamos que isto dá resultado, então aplicamo-lo...</li> </ul>	<p>(4) E1</p> <p>E10</p> <p>E13</p> <p>E7 E13</p> <p>E12</p>	9		
	C.3.2.5. Inovação e abertura às mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Empenho-me e não me deixo cair no marasmo, no repetitivo e gosto de inovar, da troca de experiências.</li> <li>• ... Estou, sempre, à espera de experiências novas, tento ser o mais inovadora possível, ou a pesquisar, ou através das vivências...</li> <li>• Há determinados métodos inovadores que são mais adequados às crianças e que as motivam mais, nós temos que procurar todas essas coisa para elas estarem, minimamente, motivadas para a aprendizagem.</li> <li>• ... Em 100 professores, posso dizer-lhe que conheço um ou dois que trabalham com métodos naturais, com métodos globais. Ou seja, eles aprenderam uma coisa e ensinam outra,</li> </ul>	<p>E14</p> <p>E14</p> <p>E16</p>			

		<p>reproduzem o sistema que eles próprios tiveram na escola...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Conheço, também, muitos professores que enchem o quadro de verbos e tempos verbais e não sei quê, e pensam que são bons professores por causa disso, para mim, é a pior coisa que pode haver, é que eles não estão a explicar nada.</li> <li>• ... [O mau professor é aquele] Que não se preocupa muito com a nova aprendizagem...</li> <li>• ... Vivemos numa sociedade de informação, há muita informação, há muita tecnologia... (...) tenho a impressão de que 90% dos professores não sabe mexer com o retroprojector...</li> <li>• ... É que o professor acomoda-se (...) há uma certa estagnação (...) Há uma certa rotina... o professor cai nas rotinas...</li> <li>• ... Professores até já de alguma idade... são professores que pararam no tempo.</li> <li>• Porque aquele professor que acha que é bom peca, porque parou. (...) esses professores (...) não reconhecem que erram e há alguns que não querem mudar, têm hábitos adquiridos, têm maneiras de ser, maneiras de ensinar e que não evoluíram, ali se mantiveram...</li> <li>• ... [Há professores que] é assim "Eu já cheguei ao 10º escalão! Só falta um ano, ou dois (...) já estou no fim da carreira, não tenho muita necessidade de me actualizar".</li> <li>• ... Nunca me meti nesses métodos globais, agora já estou perto da reforma já não experimento, mas se fosse mais nova experimentava...</li> <li>• ... Temos um pouco de resistência à mudança, porque estamos habituadas a determinadas regras, a determinados comportamentos e, depois, custa-nos modificar, custa-nos fazer uma modificação, custa-nos sujeitarmo-nos a transformações.</li> <li>• Para alguns professores a passividade é muito cómoda, não têm desgaste, não têm problemas, não se preocupam com as crianças...</li> <li>• ... Muitas pessoas estão isoladas e nem se apercebem (...) de que há métodos mais modernos, mais actualizados que têm mais eficácia, mas aprenderam assim e não mudam, têm preguiça e mudar dá muito trabalho. Dá muito trabalho, é verdade...</li> <li>• ... E o professor (...) entra numa rotina tal, que ele próprio acaba por ser vítima dessa mesma rotina, vai perder o comboio e nunca mais acompanha a evolução.</li> </ul>	E18 E18 E18 E18 E2 E2 E4 E6 E7 E11 E12 E14 E16 E17	17		
	C.3.2.6. Aperfeiçoamento permanente do seu desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu, como professora... reportando-me à profissão, é uma coisa para melhorar e continuar e dar cada vez mais...</li> <li>• ... Mas temos que ser cada vez melhores e temos que nos mobilizar nesse sentido.</li> <li>• Eu tento não "estupidificar", tento não... E tento melhorar, tento ser cada vez melhor, com aquisições que eu vou fazendo...</li> <li>• Depois, vão tentando melhorar, resolver, até, problemas meramente pessoais, em relação às crianças...</li> </ul>	E6 E6 (2) E6 E18	5		
	C.3.2.7. Motivação e disponibilidade para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... É preciso que o professor tenha interesse em saber, porque se não sabe, pode procurar... (...) É preciso é que ele queira, que tenha vontade...</li> </ul>	(3) E1 E3 E8 (2) E16			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• E não é vergonha nenhuma não saber e ter necessidade de procurar. Eu, ainda hoje procuro coisas, quando não sei!</li> <li>• ... Tem que se ser uma pessoa interessada, senão "estupidifica-se"!</li> <li>• ... Só tem dúvidas quem é interessado, os que não se interessam nunca têm dúvidas. Quanto mais se sabe mais dúvidas surgem, aqueles que nunca têm dúvidas (...) não são interessados.</li> <li>• ... Quando não sei, tenho humildade para perguntar e na humildade, sempre aprendi muito... eu, se não sei, pergunto.</li> <li>• E... gostava de saber novos métodos, novas formas de ensinar mais atractivas para os alunos.</li> <li>• O saber vem-nos de todo o lado, só temos que o procurar, estar receptivos e interessados...</li> <li>• ... Com tempo de serviço para me reformar (...) continuo a estudar, estou a fazer o doutoramento, continuo a investigar... porque eu acho que tenho, ainda, muito para aprender, é uma questão de formação pessoal.</li> <li>• E hoje aprendo muito mais, porque estou disponível para aprender, disponibilidade não no sentido intelectual... mas hoje estou disponível porque já faz parte da minha maneira de ser, é quase um vício.</li> <li>• Não me considero boa professora, porque acho que posso fazer, ainda, melhor... Tenho muito para aprender...</li> <li>• ... Gente que quer aprender, há uma disponibilidade para aprender.</li> </ul>	E1 E6 E4 E9 E13 E14 (2) E14 E16 E18 (3) E4 E18	21	124	206
C.4. Requer elevado grau de profissionalismo	C.4.1. Exige competências e atitudes ligadas ao agir profissional	C.4.1.1. Adopção de uma atitude profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O profissionalismo do professor é muito importante...</li> <li>• ... Nós, também temos o nosso orgulho profissional. (...) é muito importante...</li> <li>• ... Um profissional que se preze... (...) Claro que um professor tem que se assumir como um verdadeiro profissional, não deve ser um mero funcionário público...</li> <li>• ... Não se assume como verdadeiro educador, como verdadeiro profissional.</li> <li>• ... O importante é que (...) nos comportemos como verdadeiros profissionais (...) eu nunca considere que pelos recantos onde andei, longínquos, isolados, não me considerassem como uma profissional.</li> <li>• ... Uns [professores] trabalham e merecem bem o que ganham (...) tem que se fazer um esforço muito grande, trabalhar, ser responsável e cumprir, porque, como em todas as profissões, há profissionais que se gastam e há outros que não, que não se esforçam.</li> <li>• Sabemos bem que na nossa profissão, passo o termo, há muitos "baldas" e, para mim, esses é que são os maus professores...</li> <li>• ... [Há] Aqueles que não assumem a profissão com responsabilidade e com seriedade...</li> </ul>	E2 E12 E4 E8 (2) E11 E12 E17 E2 E6 (2) E9 E11 E11			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem que ser um profissional responsável...</li> <li>• Eu acho que se um professor agir como um profissional...</li> <li>• Eu, como docente, sinto-me no terreno com muita dignidade, com muito profissionalismo, com muita dedicação e com muita alegria.</li> <li>• Espero, sinceramente, que a postura pouco profissional de alguns professores desapareça e que haja, realmente, alterações positivas e significativas.</li> <li>• E há professores que não se preocupam (...) nem sequer, deviam ser chamados professores, deviam ocupar outra profissão, ou até ficarem em casa.</li> <li>• [Há professores que] Só pensam em chegar ao fim do mês e receber o ordenado, têm um emprego, não têm um trabalho... e esses não são nada! Nesta profissão não temos um emprego, temos um trabalho...</li> <li>• Um professor tem o seu trabalho e tem que o desempenhar com dignidade profissional... se não quer, se acha que não tem capacidades, se acha que é demasiada responsabilidade, então que deixe e vá para outra profissão...</li> <li>• ... [É mau profissional] Quando não procura ser um profissional competente, quando não cumpre, quando não faz formação adequada, quando não se importa e "deixa andar".</li> <li>• ... Nós temos que ser profissionais em todos os campos.</li> <li>• E ser professor não é um estatuto, o professor não é só aquele que tem o diploma...</li> <li>• Um bom professor [tem que ser] (...) um bom sentido profissional...</li> <li>• ... Um bom professor é isso, tem que ser um profissional com consciência...</li> </ul>	E8 E9			
			E13			
			E14			
			E14			
			E15			
			E13 E16			
			(2) E16			
			E16			
			E10 E16			
			E18			
			E18			
			E18	30		
	C.4.1.2. Competência e domínio de saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A escola não pode ser um asilo, nós não devíamos estar a proteger certas pessoas [professores] que não têm qualidades para serem professores. E eu conheço muitos!</li> <li>• ... Há professores que não têm competências...</li> <li>• Ainda agora estive ali a ler uns documentos sobre avaliações de um colega nosso e... fiquei triste! Porque, desde erros ortográficos a caligrafia ilegível... ali aparece tudo.</li> <li>• E vejo lástimas... será que, nos dias de hoje, esta gente [professores] não deveria passar a fazer outras coisas e não estar ligado a transmitir conhecimentos! Que conhecimentos! Não se pode dar o que não se tem!</li> <li>• ... As desistências, os alunos maus a matemática e a língua portuguesa... e como hão-de falar se ouvem colegas nossos que não sabem os verbos, que dizem tantos disparates que eu nem vou dizer... não vale a pena!</li> <li>• ... A "acultura", não existe só no 1.º ciclo, ela existe por esses ciclos todos!</li> <li>• [Temos colegas que] Não sabem, falam no singular e colocam o verbo no plural, e vice-versa... são coisas do dia-a-dia. Portanto, é muito complicado!</li> <li>• ... Há colegas que nem se preocupam em planificar, têm os mesmos planos uma série de anos e</li> </ul>	E1			
			E2			
			E6			
			E6			
			E6			
			(2) E6			
			(2) E6			
			E4			

			<p>é só fotocopiar, só os mudam quando o programa mudar!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... Grande parte dos profissionais que conheço, não são, nem nunca poderão vir a ser professores... quer dizer, eles profissionalmente são, só que, como função, ou seja, o que eu entendo como professor, não conseguem, porque têm limitações de toda a ordem.</li> <li>... Maus professores, gente mal formada...</li> </ul>	E16			
				E18			
				E18	13	43	
	C.4.2. Exige motivação/vocação profissional	C.4.2.1. Gosto por aquilo que faz (vocação profissional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta profissão tem que se gostar mesmo muito daquilo que se faz... (...) da profissão...</li> <li>Ou se tem apetência, jeito, habilidade para determinada coisa, ou se tem para outra.</li> <li>... Em princípio, quem vem para professor é porque gosta...</li> <li>Quem não gosta ou não aprendeu a gostar [da profissão] não devia estar a exercer.</li> <li>... As colegas que eu conheço todas elas gostam [da profissão] e não se imaginam a fazer outra coisa.</li> <li>... É preciso já ter vocação para ser professor, gostar de ser professor, gostar de crianças, gostar de ensinar, gostar de transmitir conhecimentos...</li> <li>... Estão na profissão, não porque a escolheram, não porque a queriam ter, mas porque lhes calhou. (...) As pessoas, se não se sentem bem, deviam mudar de profissão.</li> <li>... O gostar, ou não gostar... é a exigência da profissão, a gente tem que gostar da profissão, mesmo que não goste tem que se dedicar, tem que se ser profissional.</li> <li>... Somos confrontados com aquilo que trabalhamos e, ou gostamos, ou vamos aprendendo a gostar, vamo-nos embrenhando neste tipo de coisas, porque senão era um grande problema ...</li> </ul>	E3 E5 E8 E11  E6  E5  E7  E10  E1 E10 E14 E15  (2) E2 (2) E11 E16  E17  E18			19
		C.4.2.2. Motivação para o exercício da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nunca devemos desmotivar, apesar de ser muito difícil ser professora...</li> <li>Quem tem garra nunca desmotiva. Há colegas que dizem "ai, eu antes fazia tanto, agora não...", eu acho que nunca devemos pensar assim.</li> <li>Às vezes, as pessoas estão desmotivadas (...) eu nem sei porque estão desmotivadas, eu não estou!</li> <li>Se calhar, também precisávamos ter à "posteriori", já na profissão, algo que nos estimulasse a ser bons, a ser comparáveis...</li> </ul>	E3  E3  E6  E6			4
		C.4.2.3. Motivação para a formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoje, os professores já fazem formação, nem que seja por causa dos créditos... eles já andam mais à "caça" das acções de formação.</li> <li>Quando frequentam acções de formação, a grande maioria fá-lo por questões de progressão na carreira, não por gosto, ou necessidade em aprender mais. (...) É pena que as pessoas não estejam estimuladas.</li> </ul>	E1  E1 (2) E6			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As pessoas não se interessam, não lêem...</li> <li>• Normalmente (...) não participo [em acções de formação]. No início ainda participei em algumas, mas achei que não compensava deixar os alunos para ir à procura de, praticamente, nada, ou de muito pouco.</li> <li>• ... Alguns professores só vão atrás dos créditos...</li> <li>• ... As pessoas vão para as acções de formação desmotivadas e não estão lá de corpo inteiro, vão porque é mais um dia que não têm que dar aulas.</li> <li>• ... [O mau professor] quando vai para as acções de formação acha que é uma estopada horrorosa, porque (...) acham que a formação que tiveram, que são dois ou três anos, que lhes chega para a vida inteira, que é uma estupidez!</li> <li>• Eu sei que há muita gente que não gosta de participar [Em acções de formação] (...) estou a falar da maioria, que se não os obrigassem não faziam (...) eles só fazem agora, porque lhes serve para progredirem na carreira, dá-lhes dinheiro!</li> </ul>	E6 (3) E7 E8 E14 E18 E18			35
C.4.3. Requer a Construção de uma identidade profissional	C.4.3.1. Coesão profissional (inexistente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós somos uma profissão, no entanto, não somos uma classe profissional unida.</li> <li>• ... Na classe do professorado é onde há mais conflitos (...) nas outras profissões as pessoas respeitam-se mais. (...) As vezes, nós não temos respeito uns pelos outros. (...) É por isso, que nós somos a classe que somos!</li> <li>• Como sabe o pior inimigo dos professores são os próprios professores...</li> <li>• Nós não somos, ou não funcionamos, como uma classe profissional... o colega do lado é o primeiro a apontar, a criticar e, assim, nunca saímos do mesmo!</li> <li>• Há uma greve, ninguém adere, ficam à espera que os outros lutem por eles, ficam parados à espera de beneficiarem da luta dos outros!</li> <li>• ... Nós ainda não funcionamos como uma classe profissional. Há muitas rivalidades e nota-se isso (...) eu acho que há uma grande rivalidade entre nós todos.</li> <li>• O facto de existirem vários sindicatos para representarem os mesmos, ou diferentes, grupos de professores é um indicador dessa falta de coesão profissional que a nossa profissão tem.</li> <li>• ... Os professores, devido, talvez, a uma cultura de isolamento, têm dificuldade de funcionar em grupo, é um problema de cultura e de mentalidade.</li> </ul>	E1 (2) E1 E3 E6 E6 E12 E12 E17			9	
	C.4.3.2. Configuração de Classe profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os Complementos de Formação contribuíram, de alguma forma, para esta mudança de mentalidades (...) penso que nos sentimos mais unidas...</li> <li>• ... A relação entre professores está a melhorar... Até algum tempo atrás, os professores só falavam mal uns dos outros, só o próprio é que era bom... E, agora, acho que essa imagem está mais esbatida, está a ser ultrapassada.</li> <li>• Já somos um bocadinho mais unidos, já dialogamos mais uns com os outros... Já começamos a ser uma classe profissional... estamos no início!</li> <li>• ... [O trabalho em conjunto no Complemento de Formação] contribuiu para que aprendêssemos a ser um grupo profissional, a respeitarmo-nos umas às outras... percebemos que estávamos todas metidas no mesmo "saco".</li> </ul>	E15 E15 E15 E15			4	
	C.4.3.3. Separação das dimensões profissional e pessoal inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós somos, sempre, vistos como professores!</li> <li>• ...Quando encontramos, na rua, um aluno e os pais, eles vêm em nós, não a pessoa, mas o professor...</li> </ul>	E15 E15				

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Não são professores só na escola, eles são professores na rua, na sociedade...</li> <li>Ser professor não se limita à escola, a gente veste a capa de professor e somos professores em todo o lado, (...) dentro e fora da escola. (...) Em qualquer lado que esteja não deixa de ser professor.</li> </ul>	E16 E16 (2) E17	6	19
C.4.4. Requer grande responsabilidade ética e profissional	C.4.4.1. Conduta exemplar	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ainda ontem se falava de uma notícia que saiu no jornal "professor rouba um par de sapatos", ora se fosse outro cidadão qualquer não seria, com certeza, notícia de jornal, não teria impacto!</li> <li>Ao professor exige-se uma conduta quase perfeita, tanto na escola como fora dela.</li> <li>Temos que ser um exemplo no saber, na moral cívica e conduta.</li> <li>O professor tem que ser uma referência para os alunos...</li> <li>... Dar o exemplo, acho que o professor tem que ser um exemplo para as crianças, acima de tudo, ser um modelo.</li> <li>... Ainda hoje, para a maioria das pessoas, nós, professores, somos um exemplo, sobretudo para as nossas crianças.</li> <li>O professor tem que ser quase perfeito, como um modelo...</li> <li>... O professor tem que ser mesmo um modelo de virtudes, de certa forma...</li> <li>... Nós temos que ter uma postura correcta...</li> <li>... Um funcionário público, ou um operário fabril sai do trabalho e acabou-se, na rua é mais uma pessoa, mas nós não, nós somos modelos em todo o lado.</li> <li>... Na rua os miúdos vêem coisas e depois deixam de acreditar no professor. Como se costuma dizer "bem prega Frei Tomás, olha para o que ele diz, não olhes para o que ele faz", mas não pode ser assim... professor é professor!</li> <li>A gente tem que ter uma determinada posição, não fazer determinadas coisas... temos que nos saber posicionar na sociedade, há determinado tipo de coisas que um professor não deve fazer, ou deve fazê-lo com uma determinada postura.</li> <li>Os professores, além de serem profissionais, têm que ter uma boa conduta. São modelos para os seus alunos, como tal, têm que saber comportar-se em todo o lado.</li> </ul>	E7 E7 E15 E16 E17 E7 E7 E8 E15 E7 E11 E14 (2) E15 E15 E16 E16 E16 E16	6	19
	C.4.4.2. Deontologia profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Alguns professores, irem para os sindicatos como "tacho", para não fazerem nada. (...) Eu acho uma desonestidade tão grande, tão grande, as pessoas servirem-se desses meios para atingirem determinados fins! Acho que é horrível!</li> <li>... Quando me apercebi que havia professores que só queriam os cargos para terem benefícios, nomeadamente em termos de horário... para mim isso não serve!</li> </ul>	(2) E1 E1		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu questiono-me como é que pessoas sem moral podem estar a educar crianças! E, este ano, tenho-me questionado enormemente.</li> <li>• ... Há algumas (colegas) que, quando se reformam, já têm dúzias de anos com portaria, sem componente lectiva, sem estarem doentes (...) andarem aqui uns a trabalhar e a gastarem-se e outros sem fazer nada...</li> <li>• ... O cumprir o horário, o não faltar, penso que não é sinónimo de ser bom professor, porque a gente pode estar dentro da sala a cumprir o horário e estar ali com cara de pau e até, se calhar, ter ali as crianças sob repressão, para mim isso não é sinónimo de...</li> <li>• ... À partida, o professor tem ética profissional e se falta não assina e mete a falta, mas há colegas que o não fazem, daí...</li> <li>• ... [Os professores] Têm determinado tipo de regras a cumprir que, embora não estejam escritas, fazem parte da deontologia profissional.</li> <li>• Só se preocupam em ganhar mais dinheiro, mais umas percentagens daqui e dali, às vezes, enfiam-se nos sindicatos e organizações sindicais...</li> <li>• ... Não reprovar, por exemplo, crianças porque tem que manter o lugar na escola, ou porque, às vezes, noutras escolas dão notas inferiores... porque as crianças fazem perguntas incómodas e o professor não sabe responder... este tipo de jogo...</li> </ul>	E6			
			E9			
			E12			
			E15			
			E16			
			E18			
			E18	10		
	C.4.4.3. Responsabilidade ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A profissão tem, também uma função ética, pois nós transmitimos valores...</li> <li>• ... Devemos ser muito ponderadas pois, mesmo sem querer, vamos transmitir aos alunos os nossos valores, aquilo em que nós acreditamos.</li> <li>• ... Estamos sempre, conscientemente ou não, a transmitir valores às crianças.</li> <li>• ... [Ter] a consciência de que transmite valores aos alunos e que, portanto, tem que assumir essa responsabilidade...</li> <li>• ... São os valores que já os nossos antepassados nos deram, que devemos segui-los e, até, desenvolvê-los e melhorá-los, se possível.</li> <li>• ... É claro que (...) devemos, sempre, pensar e ter bom senso e condenar aquilo que é [socialmente] condenável.</li> <li>• ... A parte ética é inerente à profissão, nós temos que transmitir valores às crianças, porque a maior parte delas, hoje em dia, não têm valores, porque a família dá-lhes muito pouco...</li> </ul>	E2			
			E7			
			E3			
			E4			
			E6			
			E10			
			E13			
			E17			
			E18			
			E11	10	39	136

Total de Unidades de Registo da Categoria C = 524

Total de Unidades do Tema 1 = 1234

## TEMA 2: CONCEPÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR DO 1.º CICLO

### CATEGORIA A: Gerir situações de aprendizagem

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
A.1. Conhecer os conteúdos de ensino e a sua tradução em objectivos de aprendizagem	A.1.1. Dominando conhecimentos científicos e técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...Para ser um bom profissional tem que ter conhecimentos... conhecimentos científicos e técnicos profundos.</li> <li>• Um bom professor, para o ser (...) Também tem que dominar as técnicas, os saberes...</li> <li>• ... Tem que ter conhecimentos científicos, também, aceitáveis...</li> <li>• ... Tenho encontrado muito boas colegas, competentes a nível de conhecimentos científicos (...) com muito boas qualidades a nível de conhecimentos científicos...</li> <li>• E, claro, [um professor tem que] ter conhecimentos... mas, à partida, alguém que vem com um curso tem que ter conhecimentos...</li> <li>• Não podemos dar aquilo que não temos, daí ser tão importante o domínio dos saberes científicos.</li> <li>• ... Os saberes científicos. A mim, o que me preocupa nos meus colegas é a ignorância.</li> </ul>	(2) E2 E4 (3) E6 E6 E8 E13 E18	10		
	A.1.2. Dominando conhecimentos de pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [A profissão] Exige de nós uma bagagem, não só a nível de conhecimentos, mas, também a nível do trato com as crianças, na forma como se orientam as aprendizagens...</li> <li>• ... Nós temos que chegar à criança.</li> <li>• ... Saber lidar com crianças, não é fácil (...) temos que ser, muitas vezes, mais crianças do que eles... e nem toda a gente consegue descer aí... temos que ter a criança dentro e nós.</li> <li>• ... Dominar as metodologias, a psicologia, a pedagogia, um professor é um pedagogo, tem que conhecer muito bem a criança, primeiro tem que conhecer a criança e, só depois, é que pode trabalhar com ela.</li> <li>• A pedagogia, também é importante (...) aproximação a uma criança (...) a pedagogia é a maneira de chegar ao outro, comunicar com o outro.</li> </ul>	E8 E13 E13 E11 E18	5		
	A.1.3. Sabendo comunicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor (...) tem que ser uma pessoa que, pelo menos, saiba falar...</li> <li>• ... Um bom professor tem que ser um bom comunicador, não pode ser um bom professor se não for um bom comunicador, é impossível!</li> <li>• ... Uma das capacidades que deve ter uma boa professora é a componente comunicativa, é o primeiro papel que tem o professor, é a comunicação.</li> <li>• Nós aprendemos a falar em pouco tempo, mas levamos uma vida inteira para a aprender a ouvir e, na nossa profissão, é muito importante saber ouvir.</li> </ul>	E1 E8 E10 E16	4		

	<p><b>A.1.4. Dominando conhecimentos/saberes gerais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Hoje em dia, os alunos têm acesso a muita informação fora da escola (...) e é importante que estejamos preparados para lhes responder, não quero com isto dizer que o professor tenha que saber tudo, mas deve tentar estar bem informado, a nível geral...</li> <li>• Acho que o professor não pode ser um “analfabeto”, ele tem que saber um bocadinho de tudo...</li> <li>• Em termos de saberes, o professor tem que ter um leque de saberes muito abrangente...</li> <li>• ... Temos que ter um leque de saberes para podermos responder e ir de encontro às dúvidas e curiosidade dos alunos...</li> <li>• ... Não se deve partir do princípio de que um professor é aquele que sabe tudo, mas um professor é aquele que deve, se não sabe, ir procurar saber ...</li> <li>• Um professor tem que dominar muitos conhecimentos, não pode ser hesitante dentro da sala de aula, senão as crianças perdem a sua confiança (...) temos que ter a certeza do que dizemos, não podemos estar a hesitar!</li> <li>• ... Ter conhecimentos e saber o porquê de certos fenómenos, também é importante...</li> <li>• ... O professor tem que ter segurança na matéria...</li> <li>• Sim, sim. Ai [domínio dos saberes]... é professor tem que estar seguro disso.</li> <li>• ... Tem que saber, é claro (...) Quem não sabe, também não pode ensinar...</li> </ul>	<p>E12</p> <p>(2) E1</p> <p>(2) E4</p> <p>E17</p> <p>E18</p> <p>E7 E10 E17</p> <p>E7</p> <p>E7</p> <p>E2 E13</p> <p>E18</p>	<p>15</p>		
	<p><b>A.1.5. Tendo conhecimentos para além dos conteúdos do 1.º ciclo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [É] importante ter conhecimentos mais avançados, para além dos conteúdos do 1.º ciclo...</li> <li>• ... Nós temos que (...) ter o domínio dos saberes (...) saber, sempre, mais um bocado do que aquilo que temos para dar.</li> <li>• Nenhum professor, ou aluno, que se baseia somente naquilo que lhe exigem... não é nada! Não é nada!</li> <li>• ... Surgem perguntas na aula fora do âmbito do programa às quais o professor tem que dar uma resposta convincente e correcta... e para poder fazê-lo tem que ter uma base de sustentação teórica.</li> <li>• ... Nós professores, quantos mais conhecimentos tivermos, das variadas áreas... acho que isso contribui para o nosso desenvolvimento pessoal, para a nossa formação e assim conseguimos explorar melhor, junto dos alunos, determinadas situações.</li> </ul>	<p>E1</p> <p>(2) E4 (2) E5 E15</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E12</p>	<p>9</p>		
	<p><b>A.1.6. Conhecendo e dominando metodologias e técnicas para ensinar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Temos que ter um domínio “absoluto” das metodologias...</li> <li>• ... O caminho que tem que se percorrer até a criança perceber a noção de número (...) do número até à numeração... a noção de espaço, a noção de fronteira... são coisas que temos que saber para nós.</li> <li>• ... Se não tiverem o domínio teórico das metodologias do ensino da matemática e da língua portuguesa,</li> </ul>	<p>(2) E2 E12</p> <p>E5</p>			

		<p>quando chegarem ao estágio, ou já na profissão, não sabem que métodos existem para se ensinar determinados conteúdos, não sabem que caminhos há para chegar àquela meta...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As didácticas fazem muita falta, saber como se dá uma aula de leitura, como se dá um exercício de ortografia, como se dá um texto colectivo, como dar a noção de número...</li> <li>• ... Para ser um bom professor, tem que dominar determinadas técnicas, metodologias... isso é imprescindível...</li> <li>• Os conhecimentos e as técnicas... (...) todos nós, professores, possuímos os conhecimentos suficientes para saber transmitir os saberes às crianças... acho eu!</li> <li>• ... A metodologia, mas, para mim, sendo importante não é definidora, mas a nível dos professores...</li> </ul>	E7 E4 E13 E15 E15 E18	10		
	A.1.7. Seleccionando as metodologias e as técnicas para transmitir conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até pode ser cientificamente, a nível de saberes, muito competente, mas se não souber transmitir esses saberes... Se não souber descer à criança (...) não pode ser um bom professor.</li> <li>• ... Não é só dominar bem os conhecimentos, porque há professores que sabem muito, mas que não conseguem transmitir...</li> <li>• ... Ela não a tem [formação superior], mas o facto é que ela conseguiu transmitir..." Há que valorizar essas pessoas! (...) Transmitem muito bem os conhecimentos, as crianças apreendem...</li> <li>• ... Sabe transmitir os conhecimentos necessários de uma maneira hábil (...) Que saibam transmitir os conhecimentos que é necessário transmitir...</li> <li>• ... Nós temos que o saber dar... temos que saber nós e temos que saber como dar às crianças.</li> <li>• ... O ser bom profissional... se eu aprendi a transmitir aquilo que sei e conseguir fazê-lo, quer no mais esperto, quer no menos inteligente...</li> <li>• ... E ser capaz de transmitir conhecimentos...</li> <li>• ... E no 1.º ciclo tem que se descodificar [o conhecimento] e tem que se chegar quase ao essencial, é muito difícil!</li> </ul>	E1 E8 E8 E15 E1 (2) E6 E1 E4 E13 E7 E15 E18	13		
	A.1.8. Sabendo gerir os tempos na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Eles [alunos] sabem aprender a brincar e sabem aprender de forma mais séria, mais reflectida... eles sabem quando têm que estar mais atentos e direccionados para aquilo que estamos a fazer.</li> <li>• Temos que saber ser bons gestores do tempo!</li> <li>• ... Ele tem que dirigir, por isso é que o professor é o orientador...</li> <li>• O professor, também tem que ser organizado, tem que ter as ideias bem organizadas, se não, não funciona.</li> </ul>	E14 E14 E17 E17	4		70
A.2. Trabalhar a partir das representações dos alunos	A.2.1. Realizando o diagnóstico da turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Em primeiro lugar tenho que conhecer bem a turma, o nível em que se encontra, a partir daí já posso programar as minhas aulas.</li> <li>• ... Quando chego a uma turma nova, desde Setembro até por volta de Dezembro, ando às apalpadelas, a ver o que sabem e o que não sabem (...) porque não adianta a gente passar por cima das coisas.</li> </ul>	(2) E10 E12			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Quando cheguei a esta turma, o primeiro mês foi para conhecê-los [aos alunos]...</li> <li>• Ouvindo as crianças, o professor faz um levantamento das necessidades, dos gostos e dos saberes das crianças e vai orientar as suas aulas em função disso.</li> </ul>	E6 E14	5		
A.2.2. Conhecendo bem os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Como é que podemos compreender uma criança se não soubermos como foi a vida dela antes de chegar à nossa turma? Há crianças que têm problemas de saúde...</li> <li>• ... É muito difícil aprender a conhecer as crianças, saber como lidar com elas, a parte psicológica e a parte afectiva, eu acho que é nisso que nós temos mais dificuldade...</li> <li>• ... Temos que aprofundar a relação, conhecer muito bem as crianças.</li> <li>• Para os compreender [aos alunos] é importante conhecermos os antecedentes que eles têm, tudo que está por detrás de determinado comportamento, de problemas de aprendizagem...</li> <li>• ... É preciso conhecer bem as crianças (...) tem que se conhecer bem a turma com que se trabalha.</li> <li>• ... Olhar para uma criança e vê-la realmente como ela é, não como eu gostaria que fosse, as crianças não são todas iguais e temos que vê-las, ver como reagem, saber compreendê-las.</li> </ul>	E4 (2) E8 E15 E15 E16 E18	7		
A.2.3. Conhecendo o ambiente familiar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... O professor, também tem que (...) conhecer o ambiente onde a criança está inserida e, assim, poder trabalhar de forma adequada, tendo em conta as possíveis limitações, ou problemas, que a criança tem no seu ambiente familiar.</li> <li>• ... Se não conhecesse o que se estava a passar na família de determinados alunos, a maneira como eu iria agir com esses alunos, poderia estar a prejudicá-los...</li> <li>• ... Eu gosto muito de conhecer e falar com os pais. Saber o que eles fazem, os problemas que eles têm...</li> <li>• ... Os alunos levam os problemas para a escola, eu tento saber o que se passa (...) porque são problemas que se repercutem nas crianças.</li> <li>• ... Tento preocupar-me com as famílias, tento saber o que se passa em casa para ver como hei-de lidar com eles [alunos] na escola...</li> <li>• ... Se não chegarmos à família o aluno nem sempre nos deixa transparecer o que se passa no ambiente familiar.</li> <li>• ... Como é que nós vamos exigir do aluno, por exemplo, que venha bem vestido para a escola, se a família não tem meios, uma criança que esteja muito bem alimentada vai, com certeza, ter predisposição para uma melhor aprendizagem do que uma criança que venha para a escola mal alimentada, isso é o essencial.</li> <li>• ... Saber coisas da vida dos miúdos, problemas que eles têm em casa, porque isso é importante para os podermos compreender e ajudar a superar determinadas falhas que eles, por vezes, têm no seu aproveitamento e mesmo na sua postura durante as aulas...</li> </ul>	E1 (2) E9 E4 E4 E6 E6 E11 E11 E11 E15	11		
A.2.4. Contextualizando os saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor sabe muita coisa, mas tem que adequar os saberes ao momento presente, à turma que tem à sua frente, aos colegas com quem trabalha...</li> <li>• ... Ir adequando, quer dizer, são as próprias crianças que nos indicam o caminho a seguir, as próprias crianças...</li> <li>• ... Encontrar respostas adequadas às necessidades e características de cada aluno, escola ou região.</li> </ul>	E2 E2 E5	3		
A.2.5. Contextualizando os programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir do programa, fiz as programações adequadas à minha turma...</li> </ul>	E2			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Claro que, a gente tem que programar em função dos alunos que tem...</li> <li>• ... Eu tenho 1.º ano, programei para o 1.º ano, se, daqui a três ou quatro anos, voltar a ter 1.º ano, esta programação já não me serve, já não dá.</li> <li>• ... Há turmas em que nós podemos concretizar grandes aprendizagens nos alunos e há outras em que temos que ficar mais aquém.</li> <li>• ... Tenho que ver, em função do programa já estipulado, o que de belo e útil dele posso tirar para que as crianças aprendam com alegria e satisfação.</li> </ul>	E4 E4 E7 E14	5		
	A.2.6. Contextualizando as estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Deve saber lidar com as crianças, saber descer ao nível das crianças, nunca obrigar a que sejam elas a subir ao professor...</li> <li>• ... Isso dos métodos e das teorias (...) a gente tenta aplicá-las, mas adaptando-as ao contexto que temos...</li> <li>• ... O método é o professor, o professor é que conhece os alunos e ele é que vai fazer o método com os seus alunos, normalmente, utiliza-se uma mistura de todos os métodos, conforme o que der melhor resultado com os nossos alunos...</li> <li>• Relativamente à forma como conduzir as matérias, devemos usar conceitos e metodologias adequadas à faixa etária das crianças...</li> <li>• ... temos que ter cuidado com o vocabulário que deve, dia-a-dia, ser progressivo e ampliado (...) ter o cuidado de utilizar vocábulos com os quais as crianças estejam mais familiarizadas.</li> <li>• Os métodos... cada professor vai-os adaptando conforme a turma e o nível e ritmo de aprendizagem dos alunos...</li> </ul>	E3 E10 (2) E11 (2) E14 E14 E14	8		
	A.2.7. Promovendo a interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cálculo, o raciocínio, toda a propedêutica de escrita e de cálculo... é tudo isso, articulado numa interdisciplinaridade com base em actos lúdicos. É essa a principal fonte de conhecimento, e o professor estar alertado para isso.</li> <li>• Eu entendo que a interdisciplinaridade é ótima para os motivar e os interessar pelas matérias que se queiram dar e expor, e que fazem parte da nossa planificação.</li> <li>• ... Não há parâmetros estanques, ou separações entre as matérias. Eu penso num centro motivador, que é de onde vão divergir todas as áreas que eu quero dar numa aula, ou numa semana, ou no mês (...) isto é que é a interdisciplinaridade.</li> <li>• ... Se no nosso dia-a-dia não trabalharmos desta forma, com interdisciplinaridade, o ensino torna-se muito pesado e desmotivante para as crianças.</li> <li>• Tenho que preparar as minhas aulas, não esquecendo, nunca, a interdisciplinaridade...</li> <li>• ... As disciplinas devem estar transversalizadas, de uma disciplina partir para as outras, tem que se aproveitar os momentos certos.</li> </ul>	E2 (2) E14 (2) E14 (2) E14 E14 E16	9		
	A.2.8. Respeitando e valorizando os saberes dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [um bom professor é aquele] que respeita os saberes dos alunos...</li> <li>• Temos que dialogar com eles, deixá-los expor as suas vivências do quotidiano e devemos partir daí para outras matérias e para outros saberes.</li> <li>• ... O saber acrescentado pelo professor aos saberes que os alunos já tinham...</li> <li>• Para poder trabalhar temos que saber a base de conhecimentos que eles [alunos] têm, porque eles já trazem conhecimentos de casa, temos que partir, sempre, desses conhecimentos e é só a partir desses que se deve começar...</li> </ul>	E14 E14 E14 E16	4	52	
A.3. Trabalhar a	A.3.1. Sabendo ouvir as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um professor deve ser, também, um bom psicólogo, porque há certos comportamentos das crianças que nós</li> </ul>				

partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem	crianças para compreender os seus problemas	<p>precisamos entender e perceber a razão da sua existência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... Muitas vezes, por detrás do insucesso [dos alunos] estão problemas muito graves...</li> <li>Têm que compreender que, por vezes, o facto de algumas crianças não estarem quietas, de serem insubordinados significa que precisam de atenção, precisam de ser ouvidas.</li> <li>... Acima de tudo é ser, especialmente, um bom ouvinte, porque as crianças chegam à escola com muitos problemas, principalmente hoje, chegam com vários problemas e de várias ordens e é muito importante ouvi-las... Acho que acima de tudo ser um bom ouvinte...</li> <li>... Já é um bom caminho, a gente fazer com que a criança se sinta à vontade para poder falar, para poder contar os problemas, porque o resto, depois, é tudo um desenrolar.</li> <li>... Estar atento, dentro da sala, aos sinais que as crianças nos emitem, saber ouvi-los, entendê-los...</li> <li>... Tenho o hábito de falar, à parte, com o aluno de forma a compensar a falta de afecto, ou, de forma a compreender e partilhar as suas preocupações.</li> <li>... Há crianças que (...) têm mais dificuldades em adaptar-se à escola, com regras e responsabilidades (...) e o professor tem que ter consciência disso e ajudar o aluno a superar, não pode desistir logo, à partida, do aluno...</li> <li>Temos que saber ouvir a criança, saber se está doente, se tem problemas, saber interpretar um olhar e ver a sua tristeza, ver a sua indisposição para trabalhar, e tentar compreender o porquê...</li> <li>As crianças, por natureza, são boas e se têm comportamentos desviantes é porque lhes aconteceu qualquer coisa e aí é que está, um bom professor tem que saber descobrir o porquê de determinados problemas...</li> </ul>	E1 E8 E12 (2) E12 E12 E12 E14 E14 E14 E16	11		
	A.3.2. Improvisando	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Também temos que ter capacidade de improvisação, para podermos aproveitar algumas situações que surgem na aula e que não estavam previstas na nossa planificação.</li> <li>... Não temos material, não temos... ora, não temos este fazemos com aquele, não temos material vamos reciclar... e vamos trabalhar assim, dá-se a volta com diálogo, com giz e com o quadro... dá-se a volta com imensas coisas... podes ser um bom professor, assim! Não há material mais sofisticado, há o humano...</li> <li>O professor tem que ter uma enorme capacidade de improvisação, o professor improvisa muito...</li> <li>O professor tem que (...) saber, quando necessário, "fugir" à sua planificação...</li> <li>Temos que (...) saber contornar determinadas situações...</li> <li>... Ser professor é estar preparado par fazer face a todas as situações que lhe possam surgir na sala de aula...</li> </ul>	(2) E1 E6 E10 E15 E15 E15 E17	8		
	A.3.3. Adaptando-se a novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... O sentido da potencialidade dum professor, um professor (...) pode fazer outras coisas.</li> <li>Deveriam saber que sendo professores se podem adaptar a outro tipo de conhecimentos, têm é que lhes dar tempo e espaço para eles fazerem formação específica para dar outras coisas.</li> <li>... E [os professores] vão-se adaptando, vão vendo aquilo que sabem e que não sabem e partem daí.</li> </ul>	E18 E18 E18	3		
	A.3.4. Usando a afectividade como estratégia de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Parto da relação afectiva. Se não se faz isso, quando se chega a uma turma, depois não há diálogo, eles não nos conseguem ouvir, é um barulho infernal...</li> </ul>	E6			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>No dia-a-dia, na relação com os alunos, dou muita importância à parte afectiva das crianças e penso que foi assim que eu consegui vencer todas as dificuldades, acho que o segredo está aí...</li> <li>... Ao estabelecer laços afectivos com os alunos, as aprendizagens surgem quase naturalmente, a afectividade serve de estímulo para a aprendizagem, pois eles estão à vontade para fazer sugestões, colocar as suas dúvidas...</li> <li>Esta relação de afectividade que estabelecemos com os alunos, deixa-nos mais à vontade para os censurar quando é preciso e exigir mais um bocadinho, ou pelo contrário, para os compreender quando estão mais cansados e ser mais tolerante.</li> <li>... Agora (...) [os alunos] já trabalham, já colocam questões, põem as suas dúvidas (...) Consegui tudo isto, baseada no carinho e na compreensão...</li> <li>Foi, realmente, na base do carinho e da afectividade que conseguimos fazer alguma coisa com aquelas crianças, porque doutra maneira, (...) acho que não tínhamos conseguido nada...</li> <li>... A criança é muito complexa e, como tal, temos que colocar uma boa dose de afectividade.</li> <li>Estabelecendo uma boa relação afectiva com os alunos, com muita afectividade, com muito carinho, as aprendizagens realizam-se, quase, por si só.</li> <li>... Tem que haver uma empatia muito grande entre o professor e os alunos, para haver aprendizagem...</li> </ul>	(2) E8 E10 E10 (2) E12 (2) E8 E12 E14 E12 E15 (2) E10 (2) E13	17	39	
A.4. Construir ou planear dispositivos e sequências didácticas	A.4.1. Planificando o seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para ser boa professora... é fazer as coisas dum maneira programada, não gosto muito de improvisar, eu faço sempre o meu plano anual, o meu plano mensal e o meu esquema diário de trabalho...</li> <li>... E não consigo ser professora (...) sem uma orientação.</li> <li>Planifico as aulas, ainda que só em rascunho, não me sinto bem se o não fizer... tenho que escrever a minha planificação.</li> <li>... Fazer a programação das aulas, para, no dia-a-dia, saber aquilo que (...) fazer, aquilo que (...) dar (...) temos é que programar...</li> <li>Olhe, tento preparar as aulas dos meus alunos, elaboro materiais...</li> <li>... Trabalho há 28 anos como professora do 1.º ciclo, nunca andei à deriva, planifiquei sempre as minhas aulas (...) vejo o que quero dar e planifico sempre...</li> <li>... Tenho o meu "dossier" (...) que me serve de orientação do meu trabalho, que tem as linhas mestras para minha orientação, no que diz respeito à forma como vou conduzir os meus alunos no dia-a-dia, nas nossas aulas...</li> <li>... A planificação é importante, pois serve-nos de orientação...</li> <li>... Para as minhas aulas, estabeleço o que vou fazer, a matéria que vou dar, depois, no dia-a-dia, escrevo (...) uma descrição das actividades que pretendo desenvolver na aula.</li> <li>Não se pode improvisar, o trabalho tem que estar todo muito bem estruturado desde o início do ano, tudo bem organizado...</li> <li>Preparar sempre as lições, organizar, logo no início do ano, as intervenções, o projecto curricular para a turma e a partir daí, a gente procura realizar...</li> </ul>	E1 E2 (2) E1 (2) E2 E4 E5 (2) E14 (2) E14 E15 E15 E16 E16 E9			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [O professor] Tem que planificar a aula...</li> </ul>	E17	18		
	A.4.2. Concebendo os materiais (meios) de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque, se não se criam os meios de aprendizagem para os alunos, aqueles que não temos na nossa escola, falhamos, falhamos muito.</li> <li>• Tento trazer para os meus alunos aquilo que eu considero, no momento, importante e que posso. (...) Penso que é importante colocar-lhes meios à disposição para eles poderem agir.</li> <li>• ... Há coisas que, como professores, temos que fazer, não são só os testes, é evidente que agora temos os meios audiovisuais que nos podem apoiar muito, mas não existem em todas as escolas...</li> <li>• ... Aquilo que eu preciso para dar uma aula de português a um 1.º ano, não há ninguém que me faça, tenho que o fazer eu... (...) não há ninguém que me faça o material e para matemática acontece a mesma coisa. Nós vamos recorrendo àquilo [aos materiais] que temos acesso e ao que conseguimos dominar.</li> </ul>	E5 E5(2) E5 E5 E3	6		
	A.4.3. Preparando-se pessoalmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhe, preparo-me... tento preparar-me todos os dias...</li> <li>• ... A gente tem que se preparar muito bem quando vai explorar um tema na sala de aula...</li> <li>• No início do ano (...) reservo sempre uns dias antes do início das aulas, para me preparar...</li> <li>• ... Faço os possíveis para me preparar a vários níveis (...) começo logo a investigar, planifico logo os meus trabalhos e as minhas actividades (...) e preparar não é só essas coisas, é ler muito sobre crianças, conhecê-las de perto... Psicologia, continuo a ler, filosofia, gosto de ler até para as crianças.</li> <li>• ... Preparar-se, documentar-se.</li> <li>• ... O professor tem que vir para a aula preparado de casa (...) tem que preparar as coisas (...) chegar a uma sala de aula e não saber o que vai fazer, perde mais tempo a procurar o que vai fazer do que, propriamente, a fazer alguma coisa</li> </ul>	E2 (2) E4 (2) E6 (2) E6 E7 (2) E17	10	34	
A.5. Envolver os alunos em actividades de pesquisa e em projectos de conhecimento	A.5.1. Ensinando os alunos a investigar e a estudar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que é muito importante pôr as crianças a investigar, mesmo com alunos do 1.º ano, no estudo acompanhado, ajudo-os a estudar e a investigar...</li> <li>• ... Temos que dar, pelo menos uma hora por semana, actividades em que os ensinamos a estudar, a investigar, a fazer síntese daquilo que estudam...</li> <li>• ... Ponho os alunos a investigar, dou-lhes meios para eles investigarem...</li> <li>• Desde que eles entendam a técnica de investigar, de procurar, de terem curiosidade de saber, as aprendizagens surgem naturalmente...</li> <li>• ... Vamos pesquisar sobre o assunto que seleccionamos, são eles [os alunos] que seleccionam os temas, ou assuntos que querem trabalhar.</li> </ul>	E4 E4 E5 E4 E5 E14	6		
	A.5.2. Envolvendo os alunos em projectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Na Área de Projecto, tentar ver o que queremos fazer, o que queremos combater na nossa sala de aula, o que gostaríamos de ser, e querer ser... portanto, daí sai um projecto...</li> <li>• ... Podemos levar as crianças a saber o que querem, a saber como podem atingir os objectivos que se propõe e a saber ser.</li> </ul>	E14 E14	2		
	A.5.3. Enriquecendo o vocabulário dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nível de vocabulário, dizem que nós só devemos empregar vocabulário condizente com a fase etária... eu utilizo o vocabulário que tenho e que utilizo para ti! Contextualizo... (...) Chamo as coisas pelos nomes certos!</li> </ul>				

		(...) ao fim do ano, eles aprenderam...	(2) E6			206
		<ul style="list-style-type: none"> <li>... A história do Magistério que tínhamos que descer... que tanto descíamos que os alunos não saiam do mesmo... acabou! Agora, o vocabulário vai ser como eu falo e eles vão enriquecer-se comigo (...) Eles gostam assim! Não é... depois vais para a escola e tens de utilizar só aquelas palavrinhas e eles ficam... Coitadinhos!</li> </ul>	E6	3	11	

### CATEGORIA B: Gerir a progressão das aprendizagens

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
B.1. Conceber e gerir situações de aprendizagem ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	B.1.1. Desenvolvendo estratégias para que a criança aprenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Procura todas as estratégias para que os seus alunos aprendam. Para mim, é esse o bom professor.</li> <li>(O professor) Tem que ter a criança a trabalhar, a trabalhar de modo que consiga aprendizagens através da sua actividade (...) a actividade só tem sentido se conduzir a aprendizagens.</li> <li>... O professor (...) tem que pôr ao alcance da criança aquilo que acha indispensável para o colocar em situação de aprendizagem...</li> <li>... “ Será que [o aluno] não aprende com o método global, vamos lá ver se com o sintético e analítico ele aprende... e se não aprende assim, vamos ver se aprende desta maneira!”</li> <li>... Concretizar para que as crianças compreendam, porque se não compreenderem não conseguem interiorizar, nem assimilar... Sempre do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto...</li> <li>Metodologias que levem a criar o gosto pela leitura, gosto pela escrita... uma psicomotricidade correcta... acho que é aí que reside toda... todo o sucesso educativo do aluno...</li> <li>... O professor tem que estar atento e ser astuto para ver o que de bom pode tirar de cada método para que as crianças possam realizar as suas aprendizagens com mais facilidade (...) tudo o que faça falta para atingir os objectivos, para que os alunos aprendam.</li> <li>... Tão depressa desço ao fonema como vou à frase e volto ao fonema, isto é, consoante eu achar conveniente para que as crianças aprendam com facilidade e alegria...</li> <li>Para facilitar as aprendizagens uso estratégias diversificadas para qualquer tema que dou...</li> <li>A alguns alunos é fácil ensinar-lhes as coisas, mas, para outros, temos que aplicar várias técnicas, vários métodos, misturar uns com os outros... de maneira a que eles consigam realizar aprendizagens.</li> <li>... Há crianças que aprendem a ler com qualquer método, que não têm dificuldade, mas, há crianças que não aprendem a ler por causa desses métodos analíticos e essas porcaria dos “be-a-bás” e dos “pe-a-pás”...</li> </ul>	E1 E5 E5 E6 E10 E2 E10 E12 E14 E14 E14 (2) E15 E18	14		
	B.1.2. Tendo conhecimento dos ciclos anterior e posterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um dos grandes males do nosso sistema de ensino básico é o facto de os professores do ciclo posterior não terem conhecimento do currículo do ciclo anterior, e vice-versa... não se preocupam em saber quais são as dificuldades que os alunos trazem dos ciclos anteriores.</li> </ul>	E16	1		

	<b>B.1.3. Acompanhando os alunos no ciclo posterior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... No 1.º ciclo, quando temos um aluno com problemas, ou dificuldades graves, quando enviamos esse aluno para o 2.º ciclo temos o cuidado de elaborar relatórios a esclarecer a situação do aluno, mas, a maior parte das vezes, esses relatórios nem sequer são lidos.</li> <li>Eu, quando os meus alunos vão para o 2.º ciclo, procuro, sempre, saber como vão, se estão a progredir, ou se estão com dificuldades... Mas os professores dos outros graus de ensino não têm este tipo de preocupações...</li> </ul>	E16			
			E16	2	17	
<b>B.2. Avaliação formativa dos alunos</b>	<b>B.2.1. Promovendo o sucesso educativo de todos os alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... [Um bom professor é aquele que consegue] o bom aproveitamento dos alunos, mas verdadeiramente bom aproveitamento (...) obter bons resultados na aprendizagem dos alunos...</li> <li>... Acho que, realmente, tenho feito os possíveis para orientar as aprendizagens de maneira que seja dada a cada criança que eu tenho na minha sala a oportunidade de ela desenvolver as suas capacidades.</li> <li>... Nós temos que conseguir que as crianças possuam esta, ou aquela, competência, mediante esta ou aquela visão.</li> <li>... Temos que ser um pouco mais exigentes no aspecto das aprendizagens.</li> <li>... Se eu conseguir que, o menos inteligente, perceba o que eu lhe quero transmitir e consiga aplicar...</li> <li>... É raro o ano em que chego ao final e as crianças não progrediram nada... Ainda não tive nenhum ano em que uma criança me ficasse a zero, porque é impossível!</li> <li>Só quem não trabalhe com as crianças, ou que as rotule, ou que as coloque à parte, é que chega ao final do ano com crianças que não aprenderam nada.</li> <li>... [O mau professor é aquele] Que não se preocupa muito com ensinar aqueles que ficam para trás.</li> </ul>	E3			
			E4			
				E5		
	<b>B.2.2. Avaliando tendo em conta as especificidades e os condicionalismos de cada criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A organização de testes para crianças tem muito que se lhe diga e não podem ser feitos de ânimo leve...</li> <li>Porque temos que ter em conta que nem todas as crianças da turma atingem o mesmo nível de conhecimentos, uns conseguem tudo outros ficam mais aquém, mas é assim.</li> <li>... Para mim têm mais valor os resultados de um aluno com fraco ambiente familiar, do que os de outro que possui óptimo ambiente familiar... e é preciso valorizar isso nos alunos!</li> <li>Não podemos avaliar só os conhecimentos, eu tenho, sempre, em atenção problemas que as crianças possam ter e que estão por detrás... Não tenho só em linha de conta o que se faz na sala de aula...</li> </ul>	E11			
			E13			
			E14			
			E14			
			E18	8		
			E5			
			E10			
			E12			
			E10			
			E15	5	13	30

### CATEGORIA C: Conceber e desenvolver os dispositivos de diferenciação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
C.1. Gerir a heterogeneidade no âmbito da turma	C.1.1. Lidando com a diversidade de alunos na turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Lidar com uma diversidade tão grande de alunos, de meios, de situações... o professor tem que saber lidar com isso, tem que dar resposta.</li> <li>Mas, há sempre os [alunos] bons, os médios e os menos bons e gente tenta equilibrar a turma...</li> <li>... Dentro da turma, conseguir aperceber-se do que tem e trabalhar sabendo até onde se pode chegar com eles.</li> <li>... Ter crianças com problemas e ir resolvendo... problemas sociais, problemas de conhecimento, problemas de sociabilidade... e que eles progridam, isso é que é um bom professor!</li> </ul>	E8 E10 E12 E18	4		
	C.1.2. Respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mais importante que cumprir o programa, é respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças...</li> <li>... Vamos constatando que há uns [alunos] que vão acompanhando, que seguem o ritmo que nós queremos, mas há outros que vão ficando, então já há necessidade de fazer outro grupinho e... pronto!</li> <li>Temos que ter a paciência de esperar, de respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças...</li> <li>Eu acho que tenho um sentido enorme de justiça... um sentimento de solidariedade para com as crianças mais fracas, por isso tento, sempre, que não se sintam inferiores aos outros e trabalho imenso com eles, para os ajudar a ultrapassar as dificuldades e eles sentem-se mais protegidos.</li> <li>... Cada criança é um caso, têm ritmos de aprendizagem diferentes, não podemos desesperar, mas sim entender e, sempre que necessário, temos que mudar de estratégia...</li> <li>... Estando alerta para os momentos "mortos", pois as crianças têm ritmos de trabalho diferentes...</li> <li>... Oiço a opinião dos meus alunos, dialogamos, vejo as dificuldades que eles têm e tento ultrapassá-las...</li> </ul>	E3 E14 E4 E5 E10 (2) E14 E14 E15	9		
	C.1.3. Planificando em função dos ritmos de aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Há crianças para as quais temos que ser nós a fazer o programa, porque nós é que (...) sabemos até onde vão as capacidades deles...</li> <li>Há alunos que têm muitas dificuldades e tem que se ter muita paciência e utilizar outros métodos (...) Para eles fazemos uma planificação totalmente diferente do resto da turma...</li> <li>... Programar (...) para o grupo grande de alunos e depois há, sempre, um grupo mais pequeno de crianças que têm um ritmo mais lento... para eles temos que ter as actividades um pouco mais diversificadas, ou dentro das mesmas actividades, dar-lhes mais tempo e mais atenção...</li> <li>Quando elaboramos as planificações devemos, sempre, prever que algumas crianças acabam as tarefas mais depressa do que outras (...) temos que pensar em tarefas para ocupar as crianças mais despachadas para que não haja momentos "mortos" na aula...</li> <li>Para estes alunos, com mais dificuldades, nós fazemos uma planificação diferente do resto da turma, adequada ao seu nível de desenvolvimento e ao seu ritmo de aprendizagem...</li> </ul>	E3 E3 E10 E14 E15	5		
	C.1.4. Adequando as	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Tentando, sempre, modificar as estratégias, quando elas não dão resultado, individualizar um pouco o</li> </ul>				

	estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno (individualizar o ensino)	<p>ensino, dando mais apoio às crianças que mais necessitam e tentando fazer com que aqueles que têm capacidades descubram as coisas por si mesmos...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Alguns [alunos] sabemos que vão acompanhar bem, para outros sabemos que precisamos utilizar estratégias diferentes para que possam acompanhar.</li> <li>• A gente tenta as várias metodologias, métodos pedagógicos e verificamos que aqueles métodos não resultam naquele caso... logo temos que procurar alternativas.</li> <li>• ... Temos que ter diferentes métodos de trabalho, cada criança é um caso e temos que trabalhar com cada uma delas de maneira diferente (...) se não for assim, muitas crianças não conseguem fazer nada.</li> <li>• A nível de metodologias e de estratégias... utilizo, sempre, métodos diferentes, porque os alunos são diferentes e é conforme eles são, adequo as estratégias conforme forem necessárias a cada um deles.</li> <li>• É importante que nós, como profissionais, tenhamos consciência (...) que saibamos ver até onde é que as crianças podem chegar e, depois, uns precisam de ser trabalhados mais numa área, outros noutra.</li> <li>• Eu dou, sempre primazia aos alunos mais fracos, tento puxar pelos que mais precisam, é com esses que temos que trabalhar, porque os outros não precisam de tanto acompanhamento, já trabalham sozinhos, às vezes, até lhes dou outras actividades para os despertar para outras aprendizagens.</li> <li>• ... Estou atenta a qualquer criança que precise de mais tempo para desenvolver as suas capacidades.</li> <li>• ... Nós não chegamos à sala com a técnica, ou metodologia, certa, infalíveis nós temos alunos diferentes e, como tal, temos que ser flexíveis e adaptar as metodologias ao grupo de crianças que temos...</li> <li>• ... Ponho os que perceberam a trabalhar e vou, com o grupo dos que não perceberam, trabalhar individualmente... enquanto não tirar as dúvidas a todos os alunos, eu não desisto!</li> <li>• ... Estou, sempre a insistir... Utilizo várias estratégias, até invento coisas, às vezes, tudo para lhes clarificar a matéria, para que fiquem a perceber.</li> </ul>	E9 E10 E12 E10 E11 E12 E11 E12 E10 E14 E15 (2) E15 E15	14	32	
C.2. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades	C.2.1. Integrando os alunos com grandes dificuldades no grupo turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... O ensino individualizado... como vamos individualizar crianças se elas, depois, vão ter que viver em sociedade!</li> <li>• ... A criança tem que estar sempre integrada no grupo turma, não pode ser excluída... deve trabalhar nas restantes áreas com a turma e ter um tempo para trabalhar a área em que tem dificuldade.</li> <li>• Não vamos fazer como na Suíça, em que as crianças que têm bons resultados frequentam os cursos que querem, e as que possuem resultados menos bons não têm oportunidade de escolher, vão para as escolas de "deficientes"! Que é isso?!</li> <li>• Quem está no ensino, tem que estar alerta para estas problemáticas [integração de alunos com graves dificuldades] e, como tal, tem que viver com preocupações todos os dias.</li> </ul>	E14 E14 E14 E14	4	4	
C.3. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo	C.3.1. Promovendo a cooperação entre os alunos bons e os mais fracos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Coloco os melhores a trabalhar com os mais fracos, para que os possam ajudar, para que aprendam a ser solidários...</li> </ul>	E10	1		
	C.3.2. Favorecendo o intercâmbio de "meios" entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As crianças (...) têm, em casa, muitos meios que podem servir para nós e para as outras crianças.</li> <li>• ... Porque é assim: "Professora, hoje fui à Internet e tirei isto e aquilo", depois vem outro "Eu não consigo saber isso porque não tenho Internet", então, eu digo "mas vamos aprender com este colega que tem"... De maneira que, assim, consigo ultrapassar esse problema.</li> </ul>	E5 E5			40

		• ... Os [alunos] que têm mais meios, também trazem livros que colocam à disposição da turma...	E5	3	4	
--	--	---	----	---	---	--

### CATEGORIA D: Implicar os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
D.1. Suscitar o desejo de aprender	D.1.1. Implicando os alunos na construção do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [O trabalho] não é feito por imposição, são eles próprios a procurar, a querer saber... e eles são muito curiosos, gostam de saber, de aprender e assim as aprendizagens são mais significativas para eles e, portanto, mais permanentes.</li> <li>• ... Eles [os alunos] têm que observar, têm que ver, têm que manusear, têm que compreender para, depois, fixar. Porque fixar sem compreender os assuntos, é um conhecimento que voa rapidamente, não permanece.</li> <li>• ... É ajudá-los [aos alunos] a aprender, não é chegar ali e dar-lhes as respostas, é ajudá-los a descobrir, a procurar, a desenvolver estratégias próprias para a resolução das situações.</li> <li>• ... [realizar] Experiências, para daí tirarmos ilações, para nos ouvirmos a todos, para fazermos trabalho em grupo, que é mais rico, e para que todos tenham voz, opinião e um sentido crítico...</li> <li>• Se a criança for passiva, no processo de ensino-aprendizagem, não desenvolve a sua criatividade, só ouve e obedece... a criança tem que ser um agente activo na sua aprendizagem... é o principal agente.</li> <li>• ... A criatividade só é cultivada se nós deixarmos que as crianças a observem, a exercitem realizando experiências.</li> <li>• ... É incentivá-los, é dar-lhes os meios para que, eles próprios, procurem os conhecimentos e os actualizem, ensiná-los a investigar... isso é que é importante...</li> <li>• ... Temos que os ensinar a "pescar", ensinar a investigar, ensinar a experimentar também, a experiência é uma coisa positiva, a experiência e o trabalho...</li> </ul>	E5 E10 E14 E12 E14 E14 E14 E16 E18	9		
	D.1.2. Motivando os alunos para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nós tentamos sempre arranjar actividades lúdicas, para os entusiasmar, para concretizar bem os conceitos...</li> <li>• ... As minhas crianças ficam a gostar muito da leitura, isto porque eu os entusiasmo muito e pratico muito a leitura oral, leio-lhes muitas histórias (...) levá-los muito às bibliotecas, ler muitas histórias...</li> <li>• ... Se eles vêm um bocado mais excitados, por qualquer motivo, e para os conseguir captar (...) começo (...) por ouvir tudo o que nos rodeia, estimular o silêncio... ou com música, uma música suave... e eles acalmam.</li> <li>• ... Se eu conseguir que ele [aluno] esteja interessado... se o professor conseguir isso...</li> </ul>	E3 E5 E6 E13			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Momentos de lazer, que eu aproveito para os motivar para outras áreas que não lhes são tão agradáveis.</li> <li>... Descobrir formas de não tornar o ensino monótono, formas para que as crianças gostem, cada vez mais, da escola e de aprender...</li> <li>... Arranjar mil e uma maneiras de motivar os alunos para as aprendizagens.</li> <li>... O professor (...) tem de se esforçar para chamar a atenção, chamar a atenção pela maneira como se expressa, que seja interessante e que consiga cativar, pois só quando [os alunos] estão a prestar atenção é que pode estabelecer comunicação com eles...</li> </ul>	E14 E14 E15 E18	8	17	
D.2. Negociar com os alunos diversos tipos de regras e de contratos	D.2.1. Sabendo negociar com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Acompanhar os alunos em função das matérias expostas, decidir como se vai trabalhar, como dividem as tarefas, o que querem fazer.</li> <li>Eu procuro discutir, sempre, o meu projecto com os alunos e ver o que é exequível e o que não é, ver o que é viável e o que não é...</li> <li>... Tem é que saber negociar com os alunos...</li> </ul>	E14 E16 E17	3		22
	D.2.2. Favorecendo a autonomia dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que mais prazer me dá é conseguir que as crianças sejam autónomas e que se saibam auto gerir dentro da sala de aula. (...) os meus alunos, na sala de aula, sabem gerir todos os recursos que existem na sala de aula, têm autonomia...</li> <li>É essa a parte que mais prazer me dá, é vê-los trabalhar autonomamente, gosto que se saibam desenrascar sozinhos para que construam a sua própria identidade, que conheçam as suas capacidades e as suas tendências, respeitando, sempre, os outros.</li> </ul>	E17 E17	2	5	

### CATEGORIA E: Trabalhar em equipa

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
E.1. Enfrentar e analisar em conjunto situações práticas e problemas profissionais	E.1.1. Discutindo e reflectindo em equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Do ME vem as leis e as exigências, mas não dão orientações (...) há coisas novas que deviam ser discutidas e reflectidas por todos os professores, ao invés de ter que reflectir e pensar individualmente ...</li> <li>... Também é importante conversar e discutir determinados temas relacionados com a educação...</li> <li>... Agrupar-se, tentar discutir certos temas com as colegas.</li> <li>Quantas vezes temos dúvidas e tentamos colmatá-las, falando com as colegas, pedindo opinião, fazendo pesquisa em diversos livros...</li> <li>... Fazíamos encontros, a gente reunia-se ao Sábado à tarde para podermos colaborar umas com as outras, para pormos em comum as nossas experiências, o material que cada uma tinha, tudo... era um trabalho em comum...</li> <li>É na diferença que está a riqueza, porque se nós somos iguais não podemos ensinar, nem aprender nada!</li> </ul>	E9 E7 E7 E15 E16 E18	6		
	E.1.2. Trabalhando em equipa para troca de experiências	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há realmente colegas que se dão, quem dão tudo o que têm, se fazem uma coisa nova e vêem que dá resultado, no dia seguinte já estão a transmitir às colegas...</li> </ul>	E4			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Não se pode parar, têm que se informar, quando tiverem dificuldades tentar procurar a ajuda de uma colega mais experiente... também elaborar planificações em conjunto com colegas...</li> <li>• ... Ninguém nasce ensinado e só têm a ganhar com a experiência que as outras colegas já têm...</li> <li>• ... E na escola, entre colegas, também gosto de ajudar as colegas... ajudar e ser ajudada porque nós não sabemos tudo, temos muito para dar, mas, também, temos muito para receber.</li> <li>• Perguntando a colegas "tu como dás isto... tu como dás aquilo... olha, haverá outra maneira... qual será a que resulta melhor..."</li> <li>• ... Fazíamos as planificações em conjunto e era uma troca de ideias que nos ajudava muito (...) não só pela elaboração da planificação, mas pela conversa paralela que se estabelecia, pela troca de ideias, de experiências, etc.</li> <li>• ... Fazíamos isso, trocava-mos experiências e vivências, uma dizia que dava soma desta maneira, outra dava de maneira diferente... Isto é que era importante...</li> <li>• Daí a importância da troca de ideias e experiências entre colegas... eu não tenho problemas em pedir opinião às colegas e o contrário, também acontece... esta troca de ideias é extremamente enriquecedora.</li> <li>• ... Muitas vezes, experimentamos soluções que as próprias colegas nos sugerem, porque tiveram um problema semelhante e resolveram-no daquela forma, nós vamos experimentar com os nossos alunos a ver se, também, resulta.</li> <li>• ... Já sabemos que cada caso é um caso e não há receitas para nenhum aluno, mas se agente ouvir uma pista de um colega e se experimentarmos, pode dar resultado, às vezes, dá resultado.</li> <li>• ... Quer dizer, nós devemos ser nós, primeiro de que tudo, e depois é que podemos ir aprendendo com os outros, porque nós só podemos aprender com os outros se também lhes pudermos ensinar alguma coisa, deve haver uma troca de saberes.</li> <li>• ... Infelizmente, ainda há colegas que aquilo que têm e aquilo que sabem guardam para elas, não partilham, até aqui na nossa escola acontece isso...</li> <li>• Eu acho que o contacto entre nós, a troca de ideias... tudo isso, nos faz sentir mais unidas e veio quebrar, de certa forma, o isolamento que muitos professores do 1.º ciclo vivem no seu dia-a-dia profissional...</li> <li>• ... Há professores que não admitem a opinião dos outros e aí está o mal, porque pensam que são os melhores, que não precisam da opinião dos outros!</li> </ul>	E7			
		E9			
		E11			
		E4			
		E7			
		E9			
		E15			
		E15			
		E16			
		E18			
		E4			
		E15			
		E16	14		21
E.1.3. Trabalhando em equipa com um objectivo comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... As sociedades só se realizam se os cidadãos [neste caso, os professores] tiverem consciência da própria realização, se for com um objectivo comum!</li> </ul>	E18	1		

### CATEGORIA F: Participar na gestão da escola

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
F.1. Administrar os recursos da escola	F.1.1. Participando na gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por outro lado, o professor deve participar de uma forma participativa, responsável e activa nas decisões da escola...</li> <li>• [O professor] Também deve participar activamente na organização da escola...</li> </ul>	E2 E17  E5			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Acho que os professores devem ser os gestores das escolas.</li> </ul>	E7	4		
	F.1.2. Participando em todas as decisões da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, o professor (...) tem que participar em todas as actividades e decisões ao nível da escola.</li> </ul>	E7 E9 E10 E12 E15			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Reconheço que é importante, a participação na escola é muito importante.</li> <li>O professor tem que participar... ele é um agente imprescindível na escola...</li> </ul>	(3) E1 E2	9	13	
F.2. Dinamizar as relações com a comunidade	F.2.1. Dinamizando a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... E a escola [e o professor] tem que dinamizar a comunidade em que está inserida, é muito importante dinamizar a comunidade...</li> <li>... O professor tem que ser um membro activo e participativo na comunidade.</li> </ul>	E2 E5 E10	3		
	F.2.2. Mantendo um bom relacionamento com a comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nível social ter um óptimo relacionamento com as pessoas com quem lida...</li> <li>... Se tiver um bom relacionamento com a comunidade e com os restantes membros da escola [é um bom professor]...</li> <li>... O professor deve ter bom relacionamento com toda a comunidade educativa, desde os colegas aos funcionários, porque todos fazem parte da escola.</li> <li>... E tem que se relacionar, inevitavelmente, com a comunidade, principalmente com os pais dos seus alunos.</li> <li>... Se vive na comunidade, se está inserido na comunidade, tem relações com ela, devido à forma dinâmica como ela se estabelece...</li> </ul>	E2 E13 (2) E15 E17 E18	6	9	22

### CATEGORIA G: Informar e envolver os pais

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
G.1. Informar e envolver os pais	G.1.1. Trabalhando em equipa com os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nós temos que confrontar os pais das crianças com os problemas que sentimos dentro da sala de aula, para que a escola, juntamente com o ambiente familiar, possa fazer alguma coisa.</li> <li>Temos que tentar estabelecer uma ponte entre uma coisa e a outra [entre a escola e os pais], estabelecer o equilíbrio (...) e só quando há essa compreensão, de parte a parte, é que vai haver confiança para poder desenvolver um trabalho de equipa...</li> <li>Para nós é vantajoso aproveitar os recursos que os pais nos podem oferecer...</li> </ul>	E12  E12			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>... Vamos conhecendo melhor [os pais] e, a partir deles, vamos para os alunos. Vamos dos alunos para os pais e dos pais para os alunos... Isto é de suma importância, também!</li> <li>Na luta pelo horário duplo da manhã foram os pais que lutaram e conseguiram.</li> </ul>	E5 E6 E3	5		
	G.1.2. Envolvendo os pais nas actividades da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Era óptimo sermos ajudados por eles [pais]! Em saídas, em passeios (...) Mesmo dentro da escola podem participar em muitas actividades e há pais que participam.</li> <li>Ainda este ano festejamos aqui o S. Martinho (...) tudo organizado pelos pais...</li> <li>Fazê-los [aos pais] participar, chamá-los a participar...</li> </ul>	E6 E3 E5 E6	4		9

### CATEGORIA H: Utilizar novas tecnologias

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
H.1. Utilizar novas tecnologias	H.1.1. Necessidade de acompanhar a evolução tecnológica da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>... hoje, com as novas tecnologias, os alunos (...) já dominam a Internet, o computador...</li> <li>... Tentar ser menos ultrapassado. Sabe que é difícil nós acompanharmos o desenvolvimento tecnológico e, até, o desenvolvimento social (...) se o professor não dá o "empurrão" ficamos muito aquém, muito aquém...</li> <li>Quando eu tirei o meu curso, o meio mais evoluído que tínhamos eram os "slides" (...) Agora já temos vídeo, televisão, computador...</li> </ul>	E4 E5 E5	3		5
	H.1.2. Sabendo utilizar os meios informáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ainda não consegui dar resposta aos meus alunos, ao nível que eles exigem, no que se refere à informática...</li> <li>... A parte da informática é onde eu falho mais, porque não tenho conhecimentos suficientes para a utilizar como precisava...</li> </ul>	E15 E15	2		

### CATEGORIA I: Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
I.1. Lutar contra os preconceitos e as discriminações	I.1.1. Sendo tolerante para valorizar a diferença	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Ser tolerante, saber compreender os vários tipos de religião, as várias ideologias políticas, porque eles [crianças] também sabem dessas coisas...</li> <li>... Aprender a respeitar, a valorizar as coisas... tudo que é diferente, não há ali [nos alunos] nada que não</li> </ul>	E6			

		possa ser bom, tudo é aproveitável e a riqueza está na diferença...	E6	2		
	1.1.2. Não discriminar os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Não rejeitar nada e (...) se tivermos um problema qualquer não devemos pôr o aluno de lado...</li> <li>Eu tenho... não sei se é ódio o que tenho pela etnia cigana (por problemas pessoais muito graves) e, no entanto, quando tenho alunos de etnia cigana eu trato-os normalmente, são crianças, não têm culpa e não sabem de nada...</li> <li>As crianças têm os mesmos direitos, apesar de terem as suas dificuldades são todas iguais, portanto não se deve fazer grupos dentro da turma...</li> <li>... Ao se sentir discriminada a auto-estima da criança vai baixar e a criança pensa "quer dizer, se eu me porto mal, ou se me porto bem, tanto faz, se calhar, vou-me portar ainda pior, porque tanto faz, faça o que fizer nunca sou bom!"</li> <li>... Quando nós fazemos conscientemente a discriminação de uma criança, só porque nasceu num ambiente mais desfavorecido (...) quem faz isso nem sequer devia ser chamado de professor.</li> <li>... Criar aquele ambiente em que somos todos iguais. Isso faz com que aumente a auto-estima dos, socialmente, mais desfavorecidos</li> <li>... A escola não deve penalizar as crianças por não terem tantas possibilidades, por não terem quem os ajude...</li> <li>... Haver professores que rejeitam determinadas crianças, devido ao seu baixo estrato social. Isso choca-me muito (...) Agora imagine, se fazem assim na escolha das turmas, como reagirão se lhes "cair" na turma uma criança dessas? Como a irão tratar?</li> <li>... Rejeitar aqueles que são pobres (...) ficam com uma turma muito bonita, muito homogénea e ensinam meia dúzia de coisas, marcam muitos trabalhos de casa, os pais em casa têm possibilidades e ensinam os meninos e eles pensam que são muito bons professores.</li> <li>Tento homogeneizar a turma, porque já lhes bastam as diferenças sociais que trazem de fora...</li> </ul>	E3 E3 E3 E12 E12 E10 E10 E12 E18 (2) E10		11	
	1.1.3. Não ter preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Não identificar a criança com as suas ligações familiares. Porque vêm de más famílias já pensam que vão ser maus alunos, ou vice-versa...</li> <li>... Não me deixar influenciar por ideias pré-definidas quando cheguei à turma (...) tentaram-me incutir que era uma turma, à partida, para reprovar, que não valia a pena eu esforçar-me, recomendaram-me que usasse da agressão, se não, não conseguia fazer nada, graças a Deus, neste momento, não é preciso nada disso!</li> <li>... Tento não ter ideias pré-definidas, porque é essencial não ter ideias pré-definidas...</li> <li>... Se parto do princípio que aquela criança, porque o pai tem um problema, porque é filho de pais divorciados, porque a mãe é alcoólica, porque o pai é toxicodependente, a mãe está presa e vive com a avó... e se parto do princípio de que com aquela criança não há nada a fazer, então não há mesmo nada a fazer!</li> <li>Temos que partir do princípio que a essência é a mesma, temos é que ultrapassar as coisas e é o que eu tento fazer sempre, não ter preconceitos em relação às crianças.</li> </ul>	E3 E12 (2) E18 E18 E18		6	19
1.2. Participar na criação de regras de vida com referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	1.2.1. Criando e fazendo cumprir regras	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Há professores que até trabalham, mas faltam-lhes as regras. Não conseguem que dentro da turma haja regras...</li> <li>Eu vou conseguindo manter algumas regras mas, é preciso ter pulso.</li> <li>As crianças têm que brincar, têm que se divertir, mas têm que ter regras (...) E é muito importante, é muito importante que eles aprendam as regras!</li> <li>Acho que um professor tem que impor regras...</li> </ul>	E3 E3 E16 E15			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [os professores] Têm que ser firmes, fazer cumprir as regras...</li> <li>• Às crianças tem que se lhes dizer "sim", para os incentivar, para que criem auto-estima, para que se desenvolvam, mas, também têm que aprender "não", porque a sociedade tem muitos "nãos", as coisas não correm exactamente como nós queremos, porque senão, à primeira contrariedade que encontrem pelo caminho desistem...</li> </ul>	E16			
	I.2.2. Gerindo situações de conflito/indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Não se descontrolarem e conseguirem manter o controle até ao fim. A verdade é que se nós nos descontrolamos, as crianças, também se descontrolam, se nós gritamos, as crianças ainda gritam mais...</li> <li>• ... Gerir situações de conflito numa sala de aula é das coisas mais complicadas que um professor tem que saber fazer...</li> <li>• ... Com alguns alunos não é nada fácil, parece que estão ali só para contrariar o professor. É preciso muita paciência! A gente tem que arranjar estratégias para conseguir lidar com esses alunos...</li> <li>• ... Um bom professor tem que ser, dentro da sala de aula, um bom gestor de conflitos, para que a aula possa funcionar, porque se o não for, gera-se a indisciplina.</li> </ul>	E12 E12 E16	6		10
			E17	4		
I.3. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula	I.3.1. Mantendo a autoridade e a disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não (...) os deixar fazer tudo o que querem, pois a criança precisa de uma mão firme, precisa sentir a firmeza do professor, em certas alturas ele precisa.</li> <li>• ... [Os alunos devem estar] à vontade [mas] com ordem...</li> <li>• ... Há certos professores que dizem que não conseguem controlar a turma, se não conseguem controlar a turma não podem ser bons professores.</li> <li>• Quando é não, é não e quando é sim, é sim... e tem que o dizer com firmeza (...) Sou capaz de castigar um aluno...</li> <li>• Eu, como professora, nunca admitiria que um aluno me tratasse mal.</li> <li>• ... Um professor que consegue uma boa disciplina (...) saber dar disciplina, regras e direitos... direitos e deveres!</li> <li>• Eu gosto muito de trabalhar em silêncio, com disciplina.</li> <li>• ... Entra-se naquela turma e não se ouve o barulho (...) na minha turma não se ouve barulho, eles entram na sala e é um silêncio profundo...</li> <li>• Se o tom de voz tem de ser alterado, altera-se, mas o tom de voz, também tem que se baixar, quando achamos que se deve baixar.</li> <li>• ... Há professores que entram para a sala e é uma confusão total, cada um faz o que quer e (...) na sala é uma anarquia total.</li> <li>• Um bom professor tem que saber dar um castigo ao aluno se ele faz asneiras, mas também tem que saber dar-lhe um beijo se ele o merecer...</li> <li>• Eu trato os meus alunos como se fossem meus filhos (...) se precisarem de alguma coisa, eu procuro resolver o problema, mas se eles se portarem mal, se forem mal-educados, também sou capaz de lhes "puxar as orelhas", também os castigo...</li> </ul>	E1 E1 E1 (2) E1 E1 E3 E3 E6 E14 E15 E16 E16			13

	<p><b>1.3.2. Mantendo um bom relacionamento com os alunos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [É importante] Ter um bom relacionamento com as crianças...</li> <li>• ... Se não sabe como lidar com crianças, se não tem a mínima noção daquilo que está a fazer, então, não é um bom professor.</li> <li>• ... [Tem que] haver uma boa relação afectiva entre o professor e os alunos...</li> <li>• ... A coisa mais importante é ter um bom relacionamento com os alunos... a partir daí, tudo se consegue!</li> <li>• ... Essa professora ensinava muito bem, deu os programas todos, tudo muito rigoroso... mas batia, era má, era austera, era... criou uma má relação com toda a turma...</li> <li>• Um professor melhor que outro, distingue-se, logo à partida, pelo relacionamento que tem com as crianças.</li> <li>• ... Devemos dar primazia à relação professor-aluno, e vice-versa, eu tenho que cair bem nas graças dos meus alunos e eles a nós...</li> <li>• Temos que ter cuidado na forma como nos dirigimos às crianças, não devemos ser autoritários...</li> <li>• Tenho uma óptima relação com os meus alunos, eles estão à vontade comigo, para dizerem o que quiserem, para colocar dúvidas...</li> <li>• ... Falo, particularmente, com alguns alunos, digo-lhes coisas, confidencio com eles, digo-lhes que gosto muito deles, ou que não gosto deles, digo-lhes essas coisas porque eu gosto que eles, também, me digam a mim quando gostam, quando não gostam, quando eu actuo mal, ou bem...</li> </ul>	<p>(4) E1 E1 (2) E12 E3 (2) E13 E13 E14 (2) E14 E14 E15 E18</p>	17		
	<p><b>1.3.3. Gerindo e incentivando a comunicação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Nunca inicio uma área sem deixá-los [aos alunos] falar primeiro... deixar falar também é importante, eles têm necessidade de falar, de contar! Só depois inicio a aula e eles ficam em silêncio, porque já falaram, já contaram o que queriam contar...</li> <li>• ... [Os alunos] Gostam muito de participar e de comunicar... eles precisam ser ouvidos e os mais tímidos devem ser incentivados a falar, para que sintam que o que eles têm para dizer, também é importante. Eu faço muito isso com os meus alunos, converso imenso com eles...</li> <li>• ... Tento ser o mais comunicativa possível e tento que os alunos comuniquem o mais possível comigo...</li> <li>• ... À 6.ª feira [estabeleci] um momento privilegiado de conversa, porque eu vi que aqueles miúdos tinham muita necessidade de falar, porque, em casa, a maioria deles, não falam com os pais (...) Acho que isso é muito importante.</li> <li>• ... Privilegiar o diálogo, especialmente... acho que nós, através do diálogo, chegamos a muitos lados, o diálogo abre-nos muitas perspectivas (...) Acho que é o diálogo, saber ouvir, saber estar com eles...</li> <li>• Temos que estar atentos e ter criatividade para que, sempre que os alunos falam, sabermos quando e como os devemos travar e quando é necessária a nossa actuação para os orientar, mas sem os magoar, sem lhes cortar a palavra, dizendo-lhes que, oportunamente, poderão falar desse assunto.</li> <li>• ... O trabalho de grupo (...) é muito importante, pois aprendem a respeitar a vez do outro falar...</li> <li>• ... Há aqueles alunos que precisam ser ouvidos, que estão com problemas e não dizem nada, os outros falam e eles mais se retraem, e nós temos que estar atentas a essas coisas, devemos pôr esses alunos a falar...</li> </ul>	<p>E6 E10 E10 E12 E12 E14 E14 E16</p>	8		

	<b>I.3.4. Gerindo a turma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom professor tem que ser, em termos gerais, um bom gestor da turma que tem, saber gerir a turma em termos de programas, de casos especiais que tem na turma...</li> <li>• O professor (...) tem que se adaptar à realidade que tem, à turma que tem (...) se ele se adaptar à turma que tem, já sabe gerir a turma.</li> <li>• ... Criar uma espécie de sintonia entre o que eles [alunos] querem e o que eu, professor, quero.</li> <li>• ... Um professor, dentro da sala de aula, tem que estar seguro, tem que ter muita segurança... (...) É muito importante que [os alunos] (...) confiem (...) porque, se não confiam, não fazem e se não fazem, cria-se a instabilidade e com a instabilidade vem o ruído e a indisciplina e, conseqüentemente, o insucesso escolar... uma coisa conduz à outra.</li> <li>• ... É impossível que consigamos estar preparados para tudo, mas temos que fazer o melhor possível, temos que saber gerir todas as situações da melhor maneira.</li> </ul>	E11 E10 E2 E17 E17	5		
	<b>I.3.5. Criando um bom ambiente de trabalho na sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Procuo criar dentro da sala um bom ambiente, que as crianças se sintam bem, que não se sintam constrangidas, que não se sintam reprimidas, procuro que elas estejam à vontade...</li> <li>• ... Um bom professor (...) cria um bom clima no seu espaço de trabalho...</li> <li>• As crianças, na minha turma, estão em silêncio, mas nota-se que estão à vontade, estão bem, dialogam, contam tudo...</li> <li>• ... O essencial, acima de tudo, é (...) haver um bom ambiente de trabalho onde todos tenham o direito de expor as suas ideias, onde tenham direito a ser esclarecidos... eu penso que será assim!</li> <li>• ... Ter uma criança dentro duma sala de aula (...) oprimida, em que não pode falar, não pode virar-se para o lado, porque é logo "está quieta! Põe-te direita! Está com atenção!" Eu acho que ao fazer isso, não se pode ser bom professor.</li> <li>• Quando há um bom ambiente, as metas a atingir tornam-se mais fáceis.</li> <li>• Também é muito importante estabelecer, na sala de aula, um clima de alegria, de prazer, de belo, porque as crianças são belas, nós temos que ver a beleza em cada uma delas.</li> </ul> <p>Eu não sou uma professora autoritária, sou muito acessível. Eu trato os meus alunos como se fossem os meus filhos, no fundo, se calhar, até lhes faço mais a eles do que aos meus filhos.</p>	(2) E1 E5 E6 E12 E12 E14 (2) E14 E15	10	53	
I.4. Desenvolver o sentido da responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça	<b>I.4.1. Discutindo e analisando criticamente acontecimentos sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Discutir com os alunos coisas que se passam na sociedade, a nível mundial e a nível local, coisas boas e coisas desagradáveis... depois, fazemos uma análise crítica dos temas discutidos, tentamos perceber o porquê das coisas acontecerem, avaliamos os acontecimentos, se estiveram bem, ou não, se foram respeitados os valores cívicos e morais...</li> </ul>	E15	1		
	<b>I.4.2. Desenvolvendo o sentido da justiça e da solidariedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A escola tem que ser justa e ensinar os valores da justiça e da solidariedade.</li> <li>• O ser humano é igual, ao nascer e ao morrer, e nesta caminhada que temos por aqui, também, temos que ser amigos e solidários (...) nesta sociedade, hoje atrofiada de egoísmos.</li> <li>• Sempre, em qualquer situação, saber enaltecer ou chamar a atenção, quando [os alunos] têm atitudes correctas ou, pelo contrário, atitudes inadequadas... sejam atitudes, sejam comportamentos, sejam saberes, ou seja de acções praticadas, por mais simples que sejam, para com os colegas. Temos que tentar ser o mais justas possível...</li> <li>• ... Se me enganar com um aluno, ou se o prejudicar com uma atitude mais rispida, que às vezes acontece, eu peço desculpa, mas não peço por pedir, eu peço desculpa porque lhes estou mesmo a pedir desculpa, é com</li> </ul>	E10 (2) E14 E14			

		sentimento... e é curioso que as crianças percebem isso!	E18	5		
	<b>1.4.3. Promovendo o trabalho em grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se as crianças não praticarem o trabalho de grupo não vão saber fazê-lo e, mais tarde, vão ter dificuldades em ser solidários...</li> </ul>	E14	1		
	<b>1.4.4. Desenvolvendo o sentido do dever e da responsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Tento (...) transmitir-lhes ideologias, ideologias no sentido de lhes dar ideias e valores que tenham a ver, essencialmente, com os deveres... não com os direitos porque eles confrontam muito as pessoas com os direitos, porque só lhes falam em direitos, nunca lhes falam em deveres, embora as duas coisas sejam indissolúveis, têm que estar interligadas, uma coisa não existe sem a outra...</li> <li>(...) tem que lhes fazer ver que, futuramente, eles têm que ter uma postura na sociedade (...) para, depois, na sua vida profissional, poderem ser alguém... senão, vão aparecer os problemas dos roubos, da toxicodependência... enfim, podem enveredar pelos caminhos, aparentemente, mais fáceis.</li> <li>... No início do ano, defino as regras com as crianças, em conjunto com elas e, depois, quem não as cumprir pode ter penalizações...</li> <li>Eles [os alunos] têm que saber que têm liberdade (...) todos somos livres, mas essa liberdade termina onde começa a liberdade do outro (...) É uma regra básica que eles têm que interiorizar e que lhes fica para toda a vida.</li> </ul>	E18 E15 E16 E16	4	11	93

### CATEGORIA J: Gerir a sua própria formação contínua

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
J.1. Reflectir sobre as suas práticas	J.1.1. Através da investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um professor tem que investigar!</li> <li>Eu percorro as bibliotecas todas, leio tudo! (...) Por todas as escolas e localidades por onde já andei não há nenhuma biblioteca que eu não conheça, passo tardes a ler, a investigar!</li> <li>... Ter consciência que não sabe nada e partir à descoberta...</li> <li>... O trabalho científico e de investigação é fundamental... ele é o suporte de tudo!</li> <li>... O professor não é detentor de todos os saberes, mas a gente vai investigar...</li> <li>... É importante, para ser bom professor, que saibamos ser investigadores (...) temos que investigar...</li> <li>Nós procuramos tudo o que está ao nosso alcance, fazemos tudo o que for preciso para dar resposta aos nossos alunos...</li> </ul>	E6 E6 E2 E14 E15 E2 E15 E15	8		
	J.1.2. Através da reflexão da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>É importante (...) reflectir sobre a forma como se actuou, para se darem outras soluções, ou caminhos, possíveis...</li> <li>Se não aprenderem com os erros não vale a pena cometê-los (...) se (...) ao chegar ao fim do ano, acham que os alunos não aprenderam é porque a estratégia utilizada não foi adequada, portanto, no ano seguinte, há que</li> </ul>	(2) E1			

		<p>mudar a estratégia, há que mudar a prática pedagógica, porque aquela não resultou.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São estas coisas, estes exemplos, que nos seguem todos os dias, que nos perseguem, que nos fazem pensar e, às vezes, meditar e nos levam, no dia seguinte, a proceder de maneira diferente... reflectir sobre o que fizemos na tentativa de melhorar, na tentativa de nos aperfeiçoarmos.</li> <li>• ... Fazer uma reflexão e uma avaliação da prática... utilizar estratégias diversificadas, temos que as reformular, remodelar, temos que procurá-las...</li> <li>• Um bom professor está sempre a pensar nos seus alunos, nos problemas que tem na sala de aula, tentando arranjar maneira de ultrapassar os problemas e de ajudar os alunos... Temos que reflectir sobre a nossa prática!</li> <li>• ... Temos altos e baixos! E temos que reflectir sobre esses altos e baixos de forma a melhorar, cada vez mais, a nossa prática... quantas vezes, temos que voltar à psicologia para tentar perceber o que se está a passar com determinado aluno, quer seja a nível de aprendizagem, quer a nível de comportamento!</li> <li>• ... Temos que reflectir sobre a nossa prática diária, pois só assim podemos reajustar e melhorar a nossa prática pedagógica.</li> <li>• ... Importante, para ser bom professor, é ser reflexivo, reflectir sobre o que faz...</li> <li>• ... Desconstruímos as coisas, por um lado é bom porque desconstruí-las ajuda-nos a perceber, é assim, temos que as desconstruir para tomar a construí-las.</li> </ul>	E9 E13 E14 E14 (2) E16 E15 E16 E15 E18	12		
	J.1.3. Através da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu faço, muitas vezes, um exame de auto consciência sobre a turma, sobre o meu trabalho, sobre as boas relações que consegui estabelecer com os alunos, saber se consegui fazer que eles gostassem de mim e eu deles...</li> <li>• ... Vamos experimentando, vamos avaliando os resultados do que experimentamos...</li> <li>• ... [os bons professores] Não têm muito a consciência de que são bons professores, é curioso, e que se andam sempre a questionar, que não se acham lá muito bons profissionais...</li> </ul>	E6 E15 E18	3	23	
J.2. Envolver-se em actividades de formação continua	J.2.1. Fazendo formação continua em função das suas necessidades e interesses pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentei, sempre, procurar informar-me, sempre que tive acesso a acções de formação nunca me recusei, deixava tudo, principalmente nas áreas onde eu achava que precisava mais...</li> <li>• Ele [o professor] tem que ir a uma acção que ache necessária, que lhe faça falta na sua prática, de que goste...</li> <li>• ... A mim não me faltam créditos, até já tenho a mais (...) andava lá [numa acção de formação] porque, se calhar até me faz falta, porque (...) preciso como pessoa, como professora, etc.</li> <li>• ... Normalmente eu, como profissional, selecciono as minhas acções, nunca precisei ir a uma acção por ir!</li> <li>• Sinto que sei ser e sei escolher a formação que me interessa, no sentido de saber se é para me inovar, se é para ajudar, se é para me descolar do tradicional eu participo...</li> <li>• Eu não vou a formação por ir, eu vou porque acho que devo ir, porque vou melhorar, ou porque vou aprender algo de novo.</li> <li>• Fiz três módulos do curso de Administração e Gestão Escolar, no ISET, depois desisti porque não gostava, nem tinha interesse para a minha vida profissional.</li> <li>• ... Tudo [acções de formação continua] o que tinha temas que eu achasse que iria gostar, estava receptiva e</li> </ul>	E8 E1 (2) E6 E6 (2) E14 E14 (2) E14 E14 (2) E14			

	<p>participava.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu até gosto e vou de livre vontade, mesmo não precisando dos créditos, vou com o intuito de aprender para melhorar a minha prática...</li> <li>• ... A formação contínua, deveria ter sempre como principal objectivo contribuir para a melhoria do desempenho do professor no terreno, se não for assim, não vale a pena fazer formação.</li> </ul>	E14			
		E14	15		
J.2.2. Através do desenvolvimento profissional ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um professor deve contribuir para a sua valorização pessoal...</li> <li>• Também, é importante a formação em exercício, o professor não se deixar estagnar, procurar, sempre, valorizar-se e procurar colocar-se acima de muitas coisas...</li> <li>• [Os professores] Têm de continuar a estudar...</li> <li>• ... Independentemente da formação inicial que se tenha, um professor tem que estar a desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida (...) Deve procurar, sempre, ser melhor...</li> <li>• ... Um professor que não esteja em permanente desenvolvimento profissional não pode ser um bom profissional, será melhor mudar de profissão, porque não está a fazer nada no ensino. Não está a ensinar nem a aprender.</li> <li>• Trata-se de uma dimensão imprescindível [desenvolvimento profissional ao longo da vida] para que o professor seja um bom profissional...</li> <li>• O professor tem que estar sempre a melhorar, se hoje não melhora, amanhã está ultrapassado!</li> <li>• Com a imigração, com as diferentes etnias... o professor tem que estar, constantemente, em evolução e em formação, para conseguir dar resposta a estas realidades (...) e, por vezes, tem que procurar soluções sozinho, tem que se investir na formação. Quem quer ser um bom profissional tem que trabalhar muito por si.</li> <li>• ... Um professor, para ser um bom profissional, tem que estar em desenvolvimento toda a sua vida, para poder acompanhar o desenvolvimento e as exigências da sociedade (...) porque se estagnar não é possível, morre profissionalmente.</li> <li>• Ele tem que aprender toda a vida, tem que ir aperfeiçoando a sua prática, caso contrário, fica desactualizado e não consegue acompanhar a evolução da sociedade...</li> <li>• ... Ao longo de toda a vida... o professor tem que estar, sempre a aprender, sempre a procurar, a investigar...</li> <li>• Um professor tem que estar sempre a reformular tudo, a postura, o relacionamento...</li> <li>• Um professor que pare, que não se desenvolva profissionalmente ao longo da sua carreira, não pode ser um bom profissional.</li> <li>• ... Se não tem abertura para a formação, se não tem abertura para descobrir e para querer aprender mais, e cada dia mais, essa pessoa "petrefica", não tem incentivos para ver que está a ser ultrapassada...</li> <li>• É tão importante a formação inicial e a formação contínua, para desenvolver as nossas competências, como</li> </ul>	E1 E1 E2 E1 (2) E4 E5 E16 E7 E7 E12 E6 E9 (2) E8 E5 E10 E11 E15 E15 E9 E14 E14			

		o ar que respiramos. Se os professores não pensarem assim o ensino fica muito aquém.			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um professor tem que acompanhar o desenvolvimento da sociedade, não pode parar. Aquele que parar, pode sair da profissão, porque já não está a fazer nada bem, antes pelo contrário!</li> <li>• ... O profissionalismo... ir, sempre, à procura, melhorando as condições, dentro do possível, satisfazendo as crianças, cada uma na sua diferença, fazendo formação contínua..</li> </ul>	E16		40
			E17	25	

Total de Unidades do Tema 2 = 511

**TEMA 3: CONCEPÇÕES SOBRE O MODO COMO SE ADQUIREM COMPETÊNCIAS, OU COMO SE DEVIAM ADQUIRIR**  
**CATEGORIA A: Aquisição de competências pela experiência**

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
A.1. Na prática pedagógica do dia-a-dia	A.1.1. A prática é que ensina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A maior aprendizagem foi a situação concreta de professor, ou seja, a prática...</li> <li>• ... E quanto mais prática, mais vivências, mais ensinamentos, mais conclusões fui tirando... e isso é muito importante...</li> <li>• ... [Aprendemos] na prática, quando já estamos a trabalhar.</li> <li>• ... É como quem tira a carta de condução, quando a tiramos não sabemos conduzir. É depois conduzindo que aprendemos!</li> <li>• ... A prática ensina-nos muito, praticando, praticando (...) A gente aprende a caminhar, caminhando...</li> <li>• ... [O professor adquire as competências profissionais] através da sua prática pedagógica (...) no dia-a-dia...</li> <li>• ... O "suminho" para continuar, apareceu depois, apareceu no dia-a-dia...</li> <li>• ... A vida e a prática é que nos vão dando a tarimba...</li> <li>• ... É fazendo que se aprende a fazer, (...) É na prática que, realmente, se aprende a ser professor.</li> <li>• A prática pedagógica é o mais importante para a aquisição das competências profissionais, mas de longe.</li> <li>• ... Técnicas e métodos de ensino, são coisas que a gente vai aprendendo com a prática...</li> </ul>	(2) E1 E1 E1 E2 (3) E4 E5 E2 E5 E6 E9 E11 E10 E18 E18 E2 E7 E9	20		
	A.1.2. As dificuldades são formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Consegui superar as minhas dificuldades graças à minha prática, à experiência que fui adquirindo...</li> <li>• ... Só com a prática, apalpando, com tentativas... só mesmo assim.</li> </ul>	(2) E7 E8	3		
	A.1.3. Com os erros também se aprende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Tive que aprender no dia-a-dia, com os erros de ontem aprendi um bocadinho para hoje (...) e cada vez que cai tive que me levantar e ninguém se levanta se não cai.</li> <li>• ... Fui aprendendo... Trazia a teoria, só que a prática é a mãe da ciência e foi com a prática que eu fui aprendendo, errando e aprendendo.</li> <li>• Mas, aprende-se... depois, vamos errando hoje e corrigindo amanhã e no dia seguinte tentamos fazer melhor...</li> </ul>	E5 (2) E9 E13			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi assim toda a minha carreira, quando caía levantava-me, quando caía levantava-me... foi, sempre, por etapas [que fui adquirindo as competências].</li> <li>Eu fui aprendendo com a experiência, com os colegas... errando e aprendendo como os erros...</li> </ul>	E9 E5	6		
	A.1.4. A prática permite a adaptação à realidade concreta	<ul style="list-style-type: none"> <li>... É o apalpar do dia-a-dia, a própria prática e as nossas vivências... portanto, nós é a partir da nossa prática que vamos tirando conclusões e melhorar o nosso desempenho profissional.</li> <li>... As pessoas só depois, em contacto com o mundo do trabalho, é que, realmente, poderão desenvolver as capacidades de trabalho que cada um tem.</li> <li>... É com o tempo que a gente vai adquirindo estas capacidades, estes processos todos que são necessários (... ninguém me ensinou, eu, com o tempo, é que fui vendo e experimentando...</li> <li>Aprendi por mim próprio, através da sociedade e através da prática, no dia-a-dia (...) a partir dos vinte anos [de serviço] é que começo a ser professor, porque, hoje, já estou mais à vontade, já percebi quase tudo.</li> <li>(...) Só com a experiência, só mediante as situações é que se aprende a lidar com isso, só agindo no momento certo, só na prática.</li> <li>... A pedagogia vamos nós adquirindo no dia-a-dia, na prática...</li> <li>A gente vai aprendendo com estas coisas, as competências profissionais fazem-se assim [com a prática], não há ninguém que aprenda estas coisas por um livro.</li> </ul>	E8 E12 (3) E15 E18 E12 E13 E18	9		
	A.1.5. A prática põe em contacto com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>[Aprendi] Através da prática! Essencialmente através do dia-a-dia, com os alunos, experimentando...</li> <li>Aprendi, porque a gente vai conhecendo os alunos e vai vendo os métodos que mais se adaptam aos nossos alunos.</li> </ul>	E1 (2) E3 (3) E6 (2) E8 E11	9	47	
A.2. Na experiência ao longo da vida	A.2.1. Com vivências	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Fui buscar um bocadinho aqui, outro ali...</li> <li>... Oiço muito, tenho muito o hábito de ouvir... Mesmo na televisão, qualquer coisa que dê relacionado com escola e o exercício docente (...) mesmo na Universidade Aberta, que dá isto e aquilo, eu oiço tudo, qualquer coisa de português que dê, eu estou sempre atenta. Portanto isso tudo é uma aquisição global, tem que ser!</li> <li>... Vivi em muitas terras, conheci e convivi com pessoas de várias raças e vários estratos sociais (...) Aprendi, essencialmente, pelas vivências que tive como pessoa, como aluna e como professora.</li> <li>... Ao longo da nossa profissão, aprendemos a todos os níveis do desempenho da nossa profissão...</li> <li>... Lá se vai aprendendo, um bocadinho aqui, um bocadinho ali, vai-se aprendendo sempre...</li> <li>... As competências para ser bom professor tem que as ir adquirindo ao longo de toda a vida profissional, porque o que lhe é exigido hoje é diferente do se lhe exige amanhã...</li> <li>Aprendi... a vida foi-me ensinando, aprendi no Magistério, aprendi no que fui tendo, no que fui ouvindo, no que fui conversando com pessoas...</li> <li>A gente aprende com qualquer coisa, é verdade, nós tentamos, sempre, tirar aprendizagens, para a nossa prática, de tudo e de todos!</li> </ul>	E1 E3 E6 E10 E12 E4 E13 E14 E15 E16 E3 E16			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Só com treino, só com gosto, com formação, com a reflexão, auto-reflexão e reflexão com os colegas, senão não se consegue!</li> <li>• Aprendemos com as nossas vivências e com as dos outros, com os livros, com trabalho de investigação, com programas...</li> </ul>	E16 E14	14		
	A.2.2. Com a experiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... É com experiências vividas e ouvidas, relatadas por outrem (...) Portanto, são aquisições do dia-a-dia, estou sempre a adquirir...</li> <li>• A nossa experiência, também ajuda muito, acho até que é o mais importante.</li> <li>• Foi com a própria experiência [que aprendi a ser professor].</li> <li>• A experiência (...) Vai-se experimentando e, portanto, com experiência e com novas aquisições...</li> <li>• ... Hoje explico as matérias (...) eu tive que aprender isto, com a experiência, comigo, com as colegas, sei que modifiquei totalmente a minha maneira de dar aulas, eu chegava ali e despejava, hoje não.</li> <li>• ... Tive que aprender muito com a minha experiência (...) a experiência ensinou-me muito!</li> <li>• ... Fui aprendendo ao longo da vida (...) Valorizo muito mais a experiência que tive depois da formação, do que, propriamente, a formação.</li> </ul>	E6 E7 (2) E17 E6 E9 (2) E7 E11 E12	10		
	A.2.3. Com o decorrer do tempo/ao longo dos anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É com o tempo e com a idade que se vai aprendendo!</li> <li>• O que se faz como professora é algo que se vai aprendendo ao longo dos anos (...) todos os anos tenho experiências diferentes, todos os anos aprendo coisas novas (...) eu fui aprendendo ao longo da minha carreira...</li> <li>• Isto são descobertas que se vão fazendo (...) E isto é a mesma coisa, é um processo longo que vai crescendo ao longo da vida...</li> <li>• Os saberes relacionados com a prática pedagógica, vêm com o decorrer dos anos, com as vivências e com a troca de experiências.</li> <li>• E aquilo que se vai aprendendo ao longo da vida é muito importante.</li> </ul>	E3 (2) E10 E2 E14 E1	6		
	A.2.4. Na "escola" da vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De maneira que tive grandes escolas na vida e foi nessa vida que eu me fui formando (...) Sobre tudo ao longo da vida.</li> <li>• ... A vida vai-nos ensinando...</li> <li>• ... A formação e a preparação vão-las adquirindo ao longo da vida, como profissionais, como professores, e, também como pais...</li> <li>• ... É a prática da vida... ir por este caminho (...) o professor só aprende com a escola da vida!</li> <li>• Fui aprendendo pela vida fora.</li> </ul>	E2 (2) E6 E11 E14 (2) E13	7	37	
A.3. Na experiência como formadora da FI	A.3.1. Na experiência com a instituição formadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Eu não sinto tantas dificuldades] porque estive a dar aulas, perto de quinze anos, na antiga Escola do Magistério Primário de Chaves.</li> <li>• A escola do Magistério de Chaves foi uma grande mestre para mim, estive lá 13 anos, foi uma grande escola.</li> </ul>	E1 E2	2		
	A.3.2. Na experiência com os formandos (alunos-professores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu noto que no contacto com os estagiários, também aprendemos muito, eles são mais novos, têm ideias novas que tentam pôr em prática e a gente, também está a aprender...</li> </ul>	E4			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Os estagiários] dão-nos tanto, eu tiro lições tão lindas deles, experiências inovadoras... eles, também, têm algo para nos ensinar, eu aprendo com eles coisas que, nos anos que me restam, vou por em prática.</li> <li>• Aprendo, também muito, com as estagiárias... Acho que vêm mais bem preparadas do que vínhamos nós (...). Elas trazem coisas bastante inovadoras e eu estou a aprender muito com elas.</li> </ul>	E14			89
			E15	3	5	

### CATEGORIA B: Aquisição de competências na formação

Categorias	subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
					ΣI	ΣS	ΣC
B.1. Na formação inicial	B.1.1. A formação inicial como momento pouco importante para a aquisição de competências	B.1.1.1. Não foi muito importante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A formação que tivemos, sobretudo, a que eu tive no Magistério... (...) não foi muito importante.</li> <li>• Em relação à formação inicial, o curso... achava-o um pouco desadaptado. Ainda hoje está...</li> <li>• ... Na formação inicial, com dois anos de Magistério, pouco, ou nada, aprendi (...) o que me valeu é que já tinha dado aulas em Angola.</li> <li>• ... A formação inicial (...) em relação à experiência que eu tenho, que foi negativa...</li> <li>• ... Tudo o que trazemos da formação inicial é muito pouco! É muito pouco, não dá, não... (...) Não foi se suma importância!</li> <li>• Na formação inicial aprendi muito pouco...</li> <li>• A minha formação inicial foi muito pouca (...) eu posso dizer que no Magistério não aprendi, praticamente, nada, tive bons professores, mas tive outros que foram uma desgraça...</li> <li>• Na formação inicial, sinceramente, acho que tive muito pouco, muito, muito pouco (...) a formação inicial, não foi muito positiva...</li> <li>• Se a formação inicial, hoje, hoje está mal e pouco dá aos futuros professores, na minha altura era muito pior...</li> <li>• ... A gente diz que aprende no Magistério, que aprende... eu acho que não.</li> <li>• A minha formação inicial não teve grande influência...</li> <li>• ... Foram coisas que eu não aprendi na formação inicial...</li> <li>• A minha formação inicial foi muito incompleta...</li> </ul>	E4			
		B.1.1.2. As áreas científicas de ensino não trazem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Oiço os estagiários queixarem-se [destas áreas] (...) e, então, questiono-me sobre que</li> </ul>	(2) E12			
				E6			
				E11			
				E6			
				E4			
				E9			
				E11			
				E12			
				E13			
				E15			
				E15			
				E15			
				E16	15		

		grandes benefícios para a prática profissional	<p>benefícios lhes trazem essas cadeiras para a sua prática profissional!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Bombardeiam os alunos com muitas matérias que, se calhar, depois na prática não lhes trazem grandes benefícios e que é um peso muito grande para eles...</li> <li>• O que trazem os nossos futuros professores dessas aulas? Nada!</li> <li>• ... Nas áreas de expressão, aprendi a pregar botões, colchetes... coisas assim! Agora, diga-me lá, do que me servia isso para as minhas aulas! De nada!</li> <li>• ... Fazem exposições com os trabalhos das áreas de expressão que... que mais parece que frequentam um curso de belas artes... que interesse tem isso para professores do 1.º ciclo? Nenhum! Isso não serve para nada!</li> <li>• ... Para que querem as ciências da terra e da vida, se nós vamos estudar o nosso meio local, vamos estudar Portugal, as serras... estas coisas que são básicas e que não são ensinadas na formação inicial. Isto é que era necessário, não era estar a saber outras coisas que não lhes vão servir de nada.</li> <li>• ... Algumas dessas disciplinas, não servem para nada...</li> <li>• Eu tenho um amigo que (...) ele dizia: "Mas, para é que eu preciso da química! Para que é que eu preciso de saber muito a química para dar aulas às crianças do 1.º ciclo?" Eu, depois, também me questionava...</li> <li>• ... Um currículo difícilimo... mas, isso não leva a nada, é estéril.</li> </ul>	E1 E1 E3 E3 E15 E15 E15 E18 E18	9	24	
	B.1.2. A Formação Inicial como momento importante na aquisição de competências	B.1.2.1. Serve de base, de ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a base, o que aprendemos na formação inicial... (...) é a base de tudo. É muito importante, de facto.</li> <li>• A formação inicial deu-me o ponto de partida para eu me poder movimentar, considero que tive uma formação inicial suficiente para poder iniciar e continuar.</li> <li>• ... A formação inicial é a base para continuar, é a abertura para o mundo, para tudo, não se pode ser sensível a determinado tipo de matérias e de atitudes se não se tem formação adequada.</li> <li>• Todo o profissional tem que ter uma base. Nós, também temos uma formação inicial que nos dá algumas orientações.</li> <li>• ... Como fundamento para um curso de professores, tem noções básicas... a nível de pedagogia, de literatura... dá-nos uma formação básica para estarmos preparados e sabermos aplicar, aliás adaptar, às diferentes situações que vão surgir.</li> <li>• ... A formação inicial dá-nos os saberes básicos e uma primeira amostra do que é a nossa profissão...</li> <li>• ... [Os estagiários] Já saem daqui [da FI] com as competências para trabalharem com uma turma sem grandes problemas, já ficam com as bases para se conseguirem desenrascar.</li> <li>• Claro que [a FI] não lhes vai dar tudo, depois têm que ir descobrindo, experimentando.</li> </ul>	(2) E1 (2) E5 E6 E10 E10 E10 E4 E11 E13 E15			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação inicial é importante, no início...</li> <li>• ... Que já tragam da formação inicial (...) competências. (...) já devíamos trazer essas bases da formação inicial.</li> <li>• ... Foi (...) a formação inicial, que nos deu as competências, as bases, necessárias para nós enfrentarmos uma turma na sala de aula.</li> <li>• ... Um professor faz a formação inicial, acha que lhe vai durar trinta e tal anos? Parece-me tempo a mais.</li> <li>• [A aquisição das competências] Deve ser no princípio, portanto, na formação inicial, e depois ir desenvolvendo ao longo da carreira.</li> <li>• A formação inicial deve ser feita nesse sentido, de os despertar para as coisas, de lhes dar pistas, porque é impossível chegarem ali e eu ensinar-lhes uma coisa que é definitiva, para a vida inteira.</li> </ul>	E14			
			E15			
			E17			
			E17			
			E18			
			E18	18		
	B.1.2.2. Aprende-se alguma coisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas [competências] adquirem-se na formação inicial, mas nem todas...</li> <li>• Em termos teóricos... sempre se aprendeu alguma coisa [na FI].</li> <li>• ... [Na FI] Aprendi, a gente não andou ali três anos sem fazer nada! (...) Também trouxe aprendizagens, porque nós vamos buscá-las a todo lado.</li> <li>• Na formação inicial aprende-se alguma coisa...</li> <li>• ... Na formação inicial já se aprende mais do que no meu tempo...</li> <li>• ... Aprendi, um bocadinho, na formação inicial...</li> <li>• ... Eles [os estagiários] trazem conhecimentos, principalmente na parte científica...</li> <li>• [Na FI] Aprendi pouco (...) o modelo não era grande coisa. Mas, aprendemos sempre alguma coisa.</li> </ul>	(2) E1			
			E3			
			E6			
			E13			
			E18			
			E15			
			E17			
			E17			
			(2) E18	11		
	B.1.2.3. Desperta e desenvolve o potencial inato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A pessoa pode ter determinado tipo de habilidades que, se não forem desenvolvidas [na FI], podem não dar rendimento.</li> <li>• Como é que eu vou saber se tenho aptidão para isto, ou para aquilo, se nunca ninguém me despertou, se nunca ninguém tocou nessa minha competência!</li> </ul>	E16			
			E16	2		
	B.1.2.4. Aprende-se muito com os professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Também aprendi com os meus professores [da FI], aprendi didáctica, psicologia, pedagogia...</li> <li>• ... Considero que tive ótimos professores [na FI] com quem aprendi imenso.</li> <li>• ... O meu curso foi muito bom (...) tive excelentes professores...</li> </ul>	(2) E1			
			E5			
			E14	4		
	B.1.2.5. Serve de suporte para a prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A escola do Magistério de Bragança foi uma grande escola... acho que nos preparou muitíssimo bem...</li> <li>• As cadeiras que têm na UTAD são um suporte para os conteúdos que vão desenvolver no estágio e, mais tarde, na profissão.</li> </ul>	E2			
			E7			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Há sempre conceitos que nos vêm daí [da FI] e que nos ajudam até a melhorar.</li> <li>• ... As três áreas [toda a FI] são igualmente importantes, elas completam-se e servem de suporte para o sucesso educativo e para o sucesso profissional dos futuros docentes.</li> <li>• É indo buscar a uma e a outra, dessa áreas [da FI], que o professor consegue actuar na sala de aula e dar resposta a todas as situações que lhe possam surgir.</li> <li>• ... [A FI] tem que ser útil para o desempenho profissional.</li> <li>• ... O curso, no fundo, é uma orientação e um enriquecimento de saberes, mais teóricos, que, depois, temos que adaptar na prática...</li> </ul>	E3 E14 E17 E18 E10	7		
	B.1.2.6. É muito importante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Também é importante, aquilo que se vai adquirir nas escolas de formação inicial.</li> <li>• A Formação Inicial é muito importante, sobretudo para o professor se sentir o próprio gestor da sua aprendizagem...</li> <li>• ... A formação inicial tem, de facto, interesse para a aquisição das competências profissionais...</li> <li>• Temos muito que aprender! Quanto mais melhor! O saber não ocupa espaço e acho que a formação... devem apostar muito na formação inicial!</li> <li>• ... [Na] minha formação inicial (...) foi tudo muito importante.</li> <li>• ... É tudo importante, todas as áreas contribuem, cada uma de forma diferente, para a aquisição das competências profissionais do professor.</li> <li>• [As competências] Devem ser adquiridas na formação inicial... (...) Atribuo muita importância, muita...</li> <li>• Acho que algumas das capacidades para ser bom professor deviam ser adquiridas na formação inicial.</li> <li>• A formação na universidade [FI] é fundamental.</li> </ul>	E1 E2 E4 E6 E9 E12 E2 E16 E4 E17	10		
	B.1.2.7. Os cooperantes mostram alguns caminhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A gente procura dar-lhes uma visão, uma panorâmica, de tudo um bocadinho...</li> <li>• ... Nós, cooperantes, tentamos abrir-lhes umas "clareiras" para que consigam transmitir às crianças determinados conhecimentos.</li> <li>• ... Durante o nosso estágio, até temos profissionais que nos marcaram positivamente, se calhar outros negativamente (...) mas acho que é uma linha de orientação benéfica.</li> <li>• ... [O exemplo do cooperante] É sempre importante, mesmo sendo negativo, porque é uma orientação, é uma forma de saber, também, aquilo que não é correcto fazer, ou aquilo que não dá resultado...</li> <li>• ... Eu não sou professor da universidade, mas, se calhar, sou mais importante, a nível de formação específica, para os estagiários do que propriamente os outros professores que têm na universidade...</li> <li>• ... O que interessa aos estagiários são as pistas, é dizer-lhes que para solucionar um</li> </ul>	E1 E7 E12 E12 E18			

			problema nunca há só uma maneira, há muitas maneiras...	E18	6		
		B.1.2.8. Aprende-se no trabalho em equipa com os cooperantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Nas reflexões com os estagiários] Conversasse muito, trocam-se experiências, conversasse sobre as atitudes dos alunos, sobre a maneira como se deve lidar com esta ou aquela atitude... e acho que isso já é um campo de experiência inicial e alguma coisa há-de ficar!</li> <li>• ... Nas reflexões explico-lhes [aos estagiários] que faço assim porque é a minha maneira de trabalhar, mas que eles podem fazer como melhor acharem, eu acho que é importante que eles se apercebam disso...</li> <li>• ... É importante que haja um bom relacionamento entre os estagiários e a professora cooperante para que eles sintam que nós estamos ali para os ajudar e nunca para os prejudicar e para que sintam, também, confiança em nós, que estão ali para aprender e desenvolver capacidades e outros saberes, conosco...</li> <li>• [Os estagiários] Quando não sabem, ou não estão seguros, perguntam-me como hão-de fazer, pedem sempre a minha opinião.</li> <li>• Eles [estagiários] trazem de lá [da universidade] a teoria, a pouca prática que adquirem é aquela que nós lhes vamos dando, fazemos as planificações com eles, ajudá-los a ver esta ficha ou aquela, a reflectir sobre a sua prática...</li> </ul>	E5 E1 E7 E7 E11	5	63	
	B.1.3. Na Prática Pedagógica durante a FI	B.1.3.1. Foi pouco importante em aquisições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Prática Pedagógica teve alguma importância, mas foi mínima...</li> <li>• A minha [PP] não teve, ou teve muito pouco [peso na aquisição das competências].</li> <li>• ... No estágio ninguém nos ensinava nada..</li> </ul>	E6 E11 E13	3		
B.1.3.2. Adquirem-se as bases/serve de orientação para a prática profissional		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... No estágio, aprendi os primeiros passos...</li> <li>• ... É importante que se tenha Prática Pedagógica na formação inicial (...) embora nos abra determinados horizontes (...) serve como orientação...</li> <li>• ... [A PP] dá as bases para os primeiros anos de trabalho.</li> <li>• ... [A PP é] Que lhes vai servir de orientação, principalmente, nos primeiros anos de trabalho.</li> <li>• ... Eles têm que começar com algo, têm que ter ao que se agarrar e é, de facto, no estágio que mais aprendem...</li> <li>• O pouco que sabem é o que levam daqui, do estágio... é a parte do trabalho com os alunos, de resto não sabem nada!</li> <li>• ... A formação inicial sem a Prática Pedagógica não teria qualquer sentido.</li> </ul>	E7 E12 E13 E13 E14 E17 E18	7			
B.1.3.3. Aprende-se a ser professor		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Prática Pedagógica [...] é onde aprendem a ser professores. Eu concordo...</li> </ul>	E17	1			
B.1.3.4. Aprende-se no contacto com crianças		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eles têm que saber lidar com as crianças (...) o estágio é uma cadeira muito importante.</li> <li>• ... A prática com a criança é o mais importante (...) aprendem muito a trabalhar com as crianças [na PP].</li> <li>• ... O contacto que o professor tem, na sua formação, com as crianças é fundamental, é o primeiro contacto. Sendo o primeiro contacto é capaz de ser marcante.</li> <li>• ... Têm que lidar com as crianças, eles têm que aprender a lidar com elas para, depois, não</li> </ul>	E7 E3 E5				

			<p>terem tantas dificuldades...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Quanta mais experiência tiverem com as crianças melhor se irão adaptar, futuramente, numa escola...</li> </ul>	E15			
				E17			
		B.1.3.5. Aprende-se a fazer, fazendo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A Prática Pedagógica é muito importante, da prática é que sai tudo...</li> <li>• ... Quando chegam ao estágio trazem alguns conhecimentos, mas no estágio aprendem muito!</li> <li>• ... [É na PP] Que podem aplicar o que aprenderam na teoria... pôr em prática, terem as suas experiências práticas...</li> <li>• ... A Prática Pedagógica é a mais importante. Tem que se ter (...) uma base teórica e científica de sustentação, mas a prática é muito importante, porque podemos ter muitos conhecimentos, mas se os não soubermos transmitir... não há nada a fazer!</li> <li>• Na vida, depois, não é a prática que lhes vai servir?</li> <li>• A Prática Pedagógica é imprescindível (...) para a aquisição das competências profissionais...</li> <li>• [A PP] É importante, porque a prática é que lhes vai dar o conhecimento para ensinarem este, ou aquele, assunto.</li> <li>• ... Uma coisa é estar a observar, outra é estar no terreno, é muito diferente, acho que se aprende muito mais.</li> <li>• ... Se eu tivesse tido um estágio em condições não tinha que andar, sozinha, a tentar descobrir estratégias para que as crianças compreendam determinadas matérias.</li> <li>• ... Dizem, muitas vezes: "Nós não devíamos ter aulas nenhuma, devia ser só o estágio! Para que nos dão teoria? (...) [os estagiários] Reconhecem que o que lhes faz falta é estar no terreno.</li> <li>• ... E isso [no decorrer da aula, se necessário, saber improvisar], só se aprende na Prática Pedagógica.</li> <li>• A prática tem um grande peso. Tem muita influência...</li> <li>• ... Na parte pedagógica [PP] aprendi alguns conhecimentos, como lidar com as crianças e como ser professor...</li> <li>• No aspecto didáctico, ou pedagógico, aí [no estágio] aprendem a fazer, fazendo (...) aprendem, aprendendo, à medida que as aulas decorrem, conhecem a criança, aprendem a descer ao nível deles...</li> <li>• A prática é fundamental, não só para ser professor, como em tudo na vida, ninguém pode assumir um cargo sem, antes, o ter praticado...</li> <li>• Podem ter ideias brilhantes, mas podem não resultar na prática. Além disso, não há uma prática só, há dezenas, centenas de práticas, porque há dezenas e centenas de crianças [daí a importância do estágio]...</li> <li>• ... É aí [na PP] que se lhes [aos estagiários] deparam diferentes situações, é aí que</li> </ul>	E8			
				E7			
				E7			
				E7			
				E4			
				E2			
				E9			
				E13			
				E13			
				E14			
				E15			
				E15			
				E17			
				E17			
				E17			

			<p>aprendem, minimamente, a lidar com as crianças, através das vivências que têm com elas, aí aprendem das experiências dos professores que os estão a orientar, das reflexões... acho que é o meio mais rico de aprendizagens...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que [a PP] é importante, porque é uma maneira de nos ensinarem a defender, passo a expressão, quando chegarmos ao terreno.</li> <li>• ... É na prática que eles aprendem, é a experiência de professores mais velhos, é o lidar com a criança, é o aprender a trabalhar com crianças, é o aprender a superar determinadas situações que lhes vão, futuramente, aparecer e que, por analogia, as vão tentar resolver... pelo menos, sabem como dominar as situações melhor do que alguém que as está a ver pela primeira vez.</li> <li>• E alguma coisa de positiva, penso que hão-de levar, porque são muitas horas que estão com a turma, com o professor que os está a apoiar...</li> </ul>	E8 E12 E8 E5	20		
		<b>B.1.3.6. Aprende-se no contacto com a realidade da profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [A PP] É uma pequena amostra da realidade, é um suporte e é de valorizar.</li> <li>• O ano de estágio deu-me (...) uma ideia [da realidade], só uma ideia...</li> <li>• Se não tiverem o contacto com a realidade vão ter enormes dificuldades [...] porque o professor que não tem esse contacto sente mais dificuldade.</li> <li>• É no estágio que eles podem ter contacto com a realidade (...) é no contacto com a realidade que eles aprendem realmente.</li> <li>• ... É muito importante porque é onde se tem o contacto com a realidade da profissão.</li> <li>• É no contacto com a realidade que se aprende, é a resolver os problemas do dia-a-dia (...) o terreno. O que falhar no terreno...</li> <li>• É importante este contacto, mas não deixa de ser o contacto com uma realidade, é uma realidade porque existem muitas realidades diferentes. É um momento de contacto com uma realidade.</li> <li>• Eu acho que é importante, porque é único contacto que têm com a realidade...</li> <li>• ... É aí [na PP] que eles vão aprender, é a realidade que eles vão ter nas escolas quando começarem a trabalhar...</li> </ul>	E12 E6 E9 E3 E7 E7 E10 E13 (2) E3 E5 E13 E15 E15	14	50	
	<b>B.1.4. Nas ciências da educação durante a FI</b>	<b>B.1.4.1. Adquirem-se os pilares da formação do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Aulas de Psicologia, Pedagogia, etc. (...) fazem parte da formação do professor.</li> <li>• [As ciências da educação] Acho que é por aí que tem que passar toda a formação de professores...</li> <li>• ... Fiz uma licenciatura em psicopedagogia e... quando ouvia discutir determinados assuntos dizia assim: "Quem me dera que todos os colegas pudessem passar por esta experiência..."</li> <li>• ... São fundamentais, (...) ensinam muito (...) Acho que são tão importantes como a Prática Pedagógica, são um bom complemento.</li> <li>• ... Já depois de ter o curso do Magistério, estudei sociologia, ciências da educação, educação comparada, etc. e isso me trouxe tanta coisa!</li> <li>• ... Eu, às vezes, digo às colegas que leiam, que leiam filosofia que isso faz falta. E isso é básico, também essas cadeiras são básicas para a profissão.</li> </ul>	E1 E2 E2 E5 (3) E6 E6			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A psicologia, a pedagogia, também ajudaram... Penso que todas as cadeiras, de certa forma, contribuíram para a minha formação.</li> <li>• ... São importantes. (...) sem elas não adquiriam determinados conhecimentos que são importantes.</li> <li>• A psicologia, as metodologias, técnicas e métodos... há um conjunto de cadeiras, da área das ciências da educação, que eu acho que são fundamentais para o professor se poder agarrar e poder trabalhar.</li> <li>• ... Em primeiro lugar vêm as ciências da educação, têm que estar sempre ao nosso lado...</li> <li>• ... As linhas mestras são as ciências da educação, porque são elas que nos ensinam a lidar com a criança como ser humano, como é e como se desenvolve, como aprende...</li> <li>• Essa parte [ciências da educação] é imprescindível. A gente precisa conhecer os alunos, precisa de os saber conhecer, de descobrir os problemas... minimamente, saber tratar esses problemas...</li> <li>• Talvez, neste campo, a psicologia possa trazer alguns contributos, sobre a adaptação da criança ao professor, e vice-versa.</li> <li>• É esta a formação teórica que dá segurança ao professor, que lhe permite saber o que está a fazer, saber orientar-se no espaço que tem, saber ir ao encontro das várias situações que se lhe apresentam...</li> </ul>	E7 E7 E5 E14 (2) E14 E16 E17 (2) E17	18		
	B.1.4.2. Fornecem um suporte para a prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Por trás da prática está toda a formação a nível das ciências da educação que, de certa forma, lhes serve de orientação para a prática.</li> <li>• Claro que há sempre aprendizagens que vão servir para a prática.</li> <li>• Se aprendes sociologia vais adaptá-la... a sociologia, também acho que é de extrema importância... (...) porque me trouxe imensos conhecimentos para eu pôr em prática na profissão que tenho. E aprendi imenso...</li> <li>• ... Ter psicologia, ciências da educação, educação comparada... (...) são cadeiras muito proveitosas! Podem trazer um suporte para a prática...</li> <li>• ... Os conhecimentos que se adquirem com as ciências da educação são importantes e as turmas, com os problemas que a gente tem, vão beneficiar imenso com isso. Acho que em todas as turmas por onde tenho passado isso se tem revelado.</li> <li>• ... O estágio, ou a prática, tem que ter uma base teórica de sustentação (...) as ciências da educação e o estágio se completam... Eles [estagiários] têm que ter a teoria para depois a aplicarem na prática.</li> <li>• ... Nós temos que ter a parte teórica para, depois, podermos aplicar na prática.</li> <li>• ... Essas áreas são muito importantes (...) são importantes, mais tarde, na nossa prática pedagógica.</li> <li>• ... São muito importantes para que os futuros professores conheçam bem as crianças, para que saibam como se devem leccionar os conteúdos do 1.º ciclo.</li> <li>• ... As crianças têm esses problemas... e nós temos que saber. Onde é que vamos adquirir as</li> </ul>	E1 E3 E6 E6 E6 E7 E12 E13 E14 E15			

			<p>competências para ver isso? Claro que é nas ciências da educação, é nas psicologias, nas sociologias...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ter o apoio teórico... saber tudo aquilo que há, a nível mundial, nas ciências da educação, conhecer os estudos que se realizaram, as novas descobertas que se fizeram através de investigações realizadas, para poderem, depois, tentar aplicar na sua prática.</li> <li>• Essa é a parte teórica que lhes vai dar as bases para, depois, concretizarem na prática.</li> </ul>	E16			
				E6 E16			
				E17	14		
		<b>B.1.4.3. Aprende-se a articular a teoria com a prática (teorizando e reflectindo a prática)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [As ciências da educação] Ensinaram-me a ver de maneira diferente determinados problemas (...) uma das coisas em que mais me valorizou, no sentido da prática, foi organização da avaliação, eu passei a organizar de forma diferente a avaliação dos meus alunos, nomeadamente a organização dos testes que dava aos meus alunos...</li> <li>• ... [ciências da educação] foi uma das coisas que me fez pensar muito e fez-me trabalhar... e fez-me ver as coisas de maneira diferente daquela que eu as via até aí. Portanto, ajudaram-me a reflectir e a perceber melhor a minha prática pedagógica... se me ajudaram!</li> <li>• Aconselho muito ao meu grupo de estagiários que leiam filosofia, faz bem, abre tanto, organiza os pensamentos e faz-nos questionar as coisas.</li> <li>• A articulação entre a teoria e a prática está nas ciências da educação, é com os saberes das ciências da educação que nós podemos perceber e reflectir a nossa prática.</li> <li>• ... A mim ajudou-me imenso (...) Não vemos logo a aplicação, a utilidade destas cadeiras mas, mais tarde, com a prática, com a maturidade profissional e pessoal...</li> <li>• ... Temos que procurar as alterações que houve a nível dos saberes teóricos (...) temos que as consultar e conhecê-las de perto [às ciências da educação]... Até comparar diferentes formas de pensar e de agir.</li> <li>• Para sabermos o que interessa mudar, o que está menos bem, temos que reflectir e são as ciências da educação que nos dão material para que o possamos fazer de forma consciente e construtiva.</li> </ul>	E5			
				E5			
				E6			
				E6			
				E6			
				E14			
				E14	7	39	
	<b>B.1.5. Nas didácticas durante a FI</b>	<b>B.1.5.1. Adquirem-se as bases para a prática pedagógica do docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Penso que as didácticas me deram algumas "dicas", sobretudo, no campo teórico que, depois, tinha que ser posto em prática no estágio.</li> <li>• Eu penso que a metodologia é a base da prática.</li> <li>• Tanto no aspecto de [ensinar] leitura e escrita, como na parte de [ensinar] matemática, o desenvolvimento de capacidades básicas... [as didácticas] são as pedras do fundo, para poder construir o edifício.</li> <li>• ... Na minha formação inicial tive (...) didácticas de todas as disciplinas que tínhamos no currículo do 1.º ciclo (...) a mim isso fez-me muita falta e acho que, quando precisei, tive onde me agarrar e pude caminhar.</li> <li>• ... Tínhamos a professora de didáctica de português que trabalhava connosco todas as noções que eram fundamentais para poder trabalhar com um 1.º ano... fundamentais, não quer dizer que a gente ficasse a saber, mas sabíamos onde ir procurar, sabíamos o que havia.</li> <li>• ... Quando fiz o Magistério, ensinaram-me aquelas técnicas da iniciação da leitura e da escrita, como a toda a gente, e eu peguei num método e comecei a desenvolvê-lo.</li> </ul>	E7			
				E1			
				E5			
				E5			
				E5			
				E11			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Aquilo que, ainda, se pôde aproveitar [da FI] foram as didácticas... (...) conhecer as diferentes metodologias para ensinar as crianças, isso valeu a pena, isso sim...</li> <li>• Na formação inicial trabalham determinados metodologias, diferentes formas de leccionar conteúdos...</li> </ul>	(2) E13 E15	9	9	
B.1.6. Nas áreas científicas de ensino durante a FI	B.1.6.1. Aprende-se alguma coisa se estiverem ligadas à prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se forem reformuladas, se forem adaptadas e mais viradas para a prática (...) acho que são importantíssimas, porque são uma ajuda muito grande para o professor.</li> <li>• Se elas forem de encontro à prática que vão encontrar na sua carreira profissional... se estivessem direccionadas para aquilo com que se vão deparar na profissão... agora, se não forem de encontro a essas vivências não lhes servem de nada.</li> <li>• Os nomes das disciplinas são sugestivos, agora, se os conteúdos que forem lá trabalhados estiverem vocacionados para o 1.º ciclo, tudo bem! Não estando...</li> </ul>	E1 E8 (2) E18 E8	5			
	B.1.6.2. Aprendem-se as expressões que são imprescindíveis no 1.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Expressão plástica, eu pessoalmente, acho que nos faz muita falta para a nossa prática, eu sirvo-me dela como complemento das outras áreas...</li> <li>• Eu dou muita importância às áreas de expressão, porque dão muita facilidade, acho que ajudam muito, são uns bons auxiliares dentro da sala de aula, servem, pelo menos, de motivação.</li> <li>• ... Em relação às áreas de expressão (...) Acho que estas áreas são muito importantes, até para a criança se desenvolver globalmente tem necessidade dessas áreas de carácter lúdico, essa motivação.</li> <li>• As áreas de expressão são muito importantes na nossa profissão, porque uma criança que não tenha destreza manual perfeita, como é que pega num lápis para escrever? Mesmo em termos de motivação, ou para extravasarem a energia com a expressão motora...</li> <li>• A nível de expressão musical é importante para serem desinibidos... (...) A mímica, na expressão corporal, o expressarem-se de várias maneiras, isso também é importante! Pelo menos, eu dou muita importância a isso (...) Eu utilizo muito as áreas de expressão...</li> </ul>	E5 E8 E9 (2) E11 E6	6			
	B.1.6.3. Adquirem-se conhecimentos fundamentais para a prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A teoria, também faz muita falta (...) para saberem dar aos outros, também têm que saber para si.</li> <li>• ... Ciências da terra e da vida é uma disciplina na qual os estagiários tiram muitas aprendizagens, daí trazem muito material para o estágio.</li> <li>• [As disciplinas das áreas científicas] Têm o seu significado. Porque, depois eles vão ensinar esses saberes no 1.º ciclo.</li> <li>• ... É como se costuma dizer, a sabedoria não ocupa lugar! Vai haver momentos na vida em que vamos necessitar dessas aquisições.</li> <li>• ... Nestas situações [de prática profissional], já vamos rebuscar aquisições dessas áreas que, no momento, não nos diziam nada.</li> <li>• ... Também contribuem bastante para as competências do professor... (...) porque é nessas disciplinas que os professores vão adquirir os saberes... saberes a nível científico, também têm que os ter.</li> <li>• ... Eu acho que são importantes, que têm aplicação na prática. (...) depois, na sala de aula, aparecem situações que, se não tiverem os conhecimentos, os miúdos fazem as perguntas e não têm capacidade de resposta.</li> <li>• ... Eu tento fazer-lhes ver [aos estagiários] a importância dessas disciplinas, para a prática.</li> </ul>	E4 E8 E10 E12 (2) E12 E13 E11 E17 E17	10	21	206	

B.2. Na formação ao longo da vida	B.2.1. Através da formação contínua	B.2.1.1. Na formação em exercício	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Fiz e assisti a muitas acções de formação (...) tive oportunidade de adquirir certos conhecimentos que não tinha.</li> <li>• Aprendi nas acções de formação contínua que frequentei...</li> <li>• Tudo o que seja actualizações, acções de formação (...) Acho que tudo contribui para a aquisição global das competências e para que tudo saia bem.</li> <li>• ... Depois, é a formação em serviço, que é importantíssima, também [para a aquisição das competências].</li> <li>• ... Das acções de formação que frequentei (...) aprendi muitas técnicas para depois fazer na sala com os meus alunos.</li> <li>• É por isso [por aprender] que eu vou a essas acções de formação, e mesmo quando não posso ir peço, às colegas que vão, o material e os trabalhos.</li> <li>• As acções, se forem boas, também trazem muito, pelo menos valem pela troca de experiências entre as colegas que participam na acção...</li> <li>• ... Tudo o que sei hoje, aprendi-o em cursos breves de formação (...) na formação contínua...</li> <li>• ... A mim, quando tirei a licenciatura, ajudou-me muito a pensar, novamente, a minha posição como professora...</li> <li>• ... Fui a vários cursos, durante a minha vida profissional (...) Com certeza que me ajudaram muito, pois (...) ia por uma necessidade profissional.</li> <li>• O que sei, foi adquirido com o tempo e com a formação contínua.</li> <li>• O que eu sei, hoje, das áreas de expressão, aprendi em cursos de formação...</li> <li>• ... Formação contínua, aí, também aprendemos muito...</li> <li>• ... Nas acções de formação há mais motivação, há inovação (...) são uma forma de poderem contactar com outros colegas, de quebrar o isolamento...</li> <li>• Nas acções de formação, também aprendemos muita coisa para aplicar nas nossas aulas...</li> <li>• ... E por pouco que se aprenda lá [na formação contínua], pelo menos, tiram-se ideias, aprende-se, sempre, alguma coisa...</li> <li>• ... Eu fiz o Complemento de Formação e aprendi com muita gente, aprendi e noto que era capaz de aprender muito mais!</li> </ul>	E1 E1 E17 (2) E1 E1 (2) E3 E3 E3 (3) E4 E5 E3 E6 (2) E11 E12 E15 E12 E15 E14 E15 E14 E17 E18	27		
		B.2.1.2. Retomando a formação universitária ao longo da carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [O professor] No decorrer da carreira, devia ir, novamente, à universidade para se formar, para reflectir sobre a sua prática, para repensar a escola...</li> <li>• ... Ao fim de determinado tempo de carreira, o professor devia ir novamente à universidade actualizar as teorias e modernizar as técnicas, além da formação geral.</li> <li>• ... O professor devia poder parar, pelo menos, um ano durante a carreira, para,</li> </ul>	E17 E17			

			<p>obrigatoriamente, se formar de novo. Isto fazia com que o professor se sentisse mais seguro, porque estava actualizado com os saberes e os métodos de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Eu acho que a formação [contínua] devia ser em ano sabático e devia ser feita, só, por universidades...</li> <li>• ... Têm a formação inicial, depois trabalhavam cinco anos e paravam um, para se actualizarem, para reverem, para tentarem melhorar as coisas, para reflectir, para fazer isso tudo!</li> <li>• Portanto, de cinco em cinco anos, parava-se e fazia-se formação, mas com avaliação e tudo e se a avaliação fosse negativa, os professores deixavam de dar aulas, ou voltavam a repetir, porque tem que ser assim, temos que ser uma sociedade exigente, se não formos exigentes com nós próprios como vamos sê-lo com os outros!</li> <li>• Portanto, eu acho que as competências profissionais devem ser adquiridas na formação inicial e, depois, nesses períodos sabáticos ao longo da carreira.</li> </ul>	E17				
				E18				
				E18				
				E18				
				E18	7	34		
	B.2.2. Através da formação global	B.2.2.1. Vivências como aluna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os primeiros ensinamentos vieram-me, alguns bons outros maus, da minha própria vivência como aluna. Ai, também tirei lições.</li> <li>• ... Eu sentar-me num banco e sentir-me aluna, sentir aqueles arrepios, aquele stress, aquela emoção (...) realmente a gente, assim, acaba por compreender melhor as crianças...</li> <li>• ... Era o que eu sabia da escola primária e tive que ser eu (...) a procurar estratégias para que os alunos entendessem...</li> </ul>	E1				
				E4				
				E15	3	3		37
B.3. Através da autoformação	B.3.1. Através de leitura e estudo frequentes	B.3.1.1. Com leituras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Leio muito, tudo o que se relaciona com crianças e com a escola, jornais, revistas, livros... procuro, sempre, ler muito... (...) e tudo me ajudou um bocadinho e (...) foi muito proveitoso na minha vida profissional.</li> <li>• ... Sempre tentei aprender um pouco mais, quer nos livros (...) leituras daqui e dali... pedacinhos que ia tirando de cada lado e que tentava conjugar de acordo com os meus alunos.</li> <li>• ... Não quero dizer que se aprende tudo nos livros, eu acho que se aprende nos livros...</li> <li>• Gosto muito de alguns autores (...) que, para mim, foram fundamentais (...) há muitos, mas para mim, este autor (...) foi um dos que mais me marcou na minha teoria.</li> <li>• Leio muito filosofia e psicologia... olha, leio quase tudo, mas leio muito disso porque me ajuda. Essencialmente para se ser, razoavelmente, bom tem de se ler muito!</li> <li>• ... Já trazes algumas [competências] e, depois, vais adquirindo, sempre com leituras relacionadas, como pedagogia, psicologia, com outras leituras que faças...</li> <li>• ... Tenho lido sobre diversas matérias e acho que (...) essas leituras me têm aberto mais os meus horizontes do que, propriamente, o curso de formação inicial que eu tive.</li> <li>• ... Ainda hoje me lembro com carinho das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian e foi aí que eu aprendi a gostar da literatura infantil, de toda a literatura e das críticas (...) Se calhar, foi mais importante isso para a minha educação, do que, propriamente, a escola.</li> </ul>	(4) E1				
				(2) E2				
				E5				
				E5				
				E5				
				E6				
				(4) E6				
				E12				
				E18	16			
		B.3.1.2. Estudando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Fui sempre estudando, nunca deixei de ser estudante e foi assim que fui aprendendo o pouco que sei.</li> </ul>	E2				

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... O primeiro ano em que eu trabalhei (...) obrigou-me a estudar muito, eu estudei mais do que os meus alunos...</li> <li>• [O professor adquire as competências profissionais] Através do estudo contínuo... através da actualização diária...</li> </ul>	E2				
				E5	3		19	
	B.3.2. Experimentando/ Investigando	B.3.2.1. Experimentando/Investigando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como senti dificuldade, foi procurando, fui investigando, fui experimentando até que consegui ultrapassar essa dificuldade.</li> <li>• Aprendi investigando, lendo, analisando e observando (...) fazendo trabalhos...</li> <li>• Penso que aprendemos mais com experiências e com a auto-formação.</li> <li>• Eu fui à didáctica da matemática, comecei a construir o meu material (...) comecei a entusiasmar-me...</li> </ul>	E9				
				E14 (3) E17				
				E7			7	
				E14	7			
	B.3.3. Por si próprio	B.3.3.1. A "minha custa"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu aprendi muito à minha custa, a minha família não era propriamente uma família que sugestiona-se a educação e a cultura, mas lá fui à procura dela...</li> <li>• Nós lançamos, muito, mão da auto-formação...</li> <li>• Foi à minha custa [que aprendi]...</li> <li>• Eu tenho esta mania, se calhar é mania, de achar que aprendi por mim próprio...</li> </ul>	E18				
				E5				
				E8				
				E18	4	4		30

Total de Unidades de Registo da Categoria B = 273

### CATEGORIA C: Aquisição de competências através da socialização

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
C.1. Socialização profissional (na escola)	C.1.1. Com colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [Aprende-se] trocando experiências com as colegas, pedindo opinião (...) e através dessa troca a gente pode melhorar...</li> <li>• ... Foram, essencialmente, as colegas mais experientes que me ajudaram muito...</li> <li>• Aprendi, também muito com as colegas (...) na troca de experiências com colegas...</li> </ul>	E7 (2) E3			
			(2) E7			
			(2) E2 E4 E5 E8 E9			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [aprendi o que sei hoje] Na discussão entre colegas.</li> <li>• O que eu adquiri até agora é um apanhado geral, global, dos colegas que tenho tido, que eu considero como melhores ou piores características...</li> <li>• ... Vou-me actualizando ao conversar com as colegas, elas trazem as “novidades” e nós vamos ouvindo...</li> <li>• ... Até o convívio com as colegas pode ser fonte de aprendizagens.</li> <li>• Também aprendemos com as colegas, vamos ouvindo o que elas fizeram em casos semelhantes e vamos experimentando.</li> <li>• ... Aprendi, também, na preparação das aulas, em conjunto com as colegas...</li> <li>• ... Foi perguntando a professores de craveira, pontos de referência a quem eu pedia para me ensinarem... eu vivia preocupada e elas davam-me instrumentos para eu trabalhar.</li> <li>• Com os colegas, também aprendemos muito, com as trocas de experiências, de saberes...</li> <li>• ... Tive sempre colegas excepcionais nos lugares onde trabalhei. (...) eu não me coibia de fazer perguntas, de pedir opinião. Sempre conversei com as colegas, pedindo opinião, ouvia e, depois, tentava aplicar na minha turma...</li> </ul> <p>Também com alguns colegas aprendi algumas coisas, mas, regra geral, com os colegas aprendo aquilo que não devo fazer.</p>	E13 E4 (2) E6 E7 E8 E7 E10 E13 E14 E13 E15 E16 E18	25		
	C.1.2. Com o exemplo do cooperante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [no estágio] Vão assistir, vão aprender a fazer, pelo menos, como faz a professora.</li> <li>• Dentro da sala há uma orientação, há um respeito que eu procuro sempre manter (...) para que os estagiários vejam a minha maneira de trabalhar...</li> <li>• Nós [cooperantes], para eles [estagiários], somos um modelo, uma referência de professor. Eles tentam imitar-nos, modelam-se à nossa imagem, por isso devemos tentar ser e fazer o melhor possível.</li> <li>• Durante o estágio, tal como nós servimos de modelos às crianças, também servimos, como cooperantes, de modelo aos estagiários...</li> <li>• Na formação inicial, elas [estagiárias] vão aprender aquilo que o professor orientador é... (...) aprendem, fundamentalmente, o que o professor cooperante lhes dá, como modelo de profissional.</li> </ul>	E1 E1 (2) E7 E12 (2) E14	7		
	C.1.3. Com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendi muito com os meus alunos, aprendo todos os dias muitas coisas com eles. (...) vamos construindo uns com os outros os nossos saberes.</li> <li>• ... [o professor] aprendendo aquilo que as crianças, os jovens ou os adultos nos deixam, também aprende...</li> <li>• ... Nós aprendemos muito com os alunos...</li> <li>• ... Também aprendi, e aprendo, muito no relacionamento com as crianças...</li> </ul>	E1 (2) E2 E2 E3 E5 E15 E13	8	40	
C.2. Socialização	C.2.1. Com outros parceiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ninguém se forma sozinho, pois somos seres sociais e como tal temos necessidade da relação e da interacção</li> </ul>				

pessoal (fora da escola)		<p>com o outro...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... Pode ser um convívio, onde nós pensamos que não tiramos nada, até os próprios ambientes familiares das crianças, as próprias reuniões com os pais... é tudo isso que nos traz muito, para a vida profissional.</li> <li>[Aprendi] quer com colegas, quer com os alunos e com os pais dos alunos... no fundo fui aprendendo com toda a gente.</li> <li>Também, nos livros e com as pessoas que eu achava que eram competentes eu fui aprendendo.</li> </ul>	E2			
	C.2.2. Com a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>Onde aprendi aquilo que faço foi com os meus pais, especialmente com a minha mãe (...) que me transmitiu muitas coisas que eu tento transmitir aos meus alunos e aos meus filhos.</li> <li>Quem contribuiu para a minha formação pessoal foi a família, foi o meu pai, mas, mais directamente, a minha mãe...</li> <li>Na altura não me apercebia, mas hoje reconheço as estratégias que ela [mãe] utilizava (...) coisas que eu, hoje, faço com os meus alunos... isto são aprendizagens que eu recebi dela!</li> <li>... Quando comecei a dar aulas em Angola, felizmente, tinha em casa uma pessoa que me ajudava a preparar as aulas, que me dizia como devia fazer, tive a sorte de ter assim uma pessoa à minha beira...</li> <li>Adquiri muitos conhecimentos com os meus filhos, eles ensinaram-me muito...</li> </ul>	E6	4		
			E11			
			E14			
			(2) E13			
			E13			
			E13			
			E11			
			E11	6	10	50

### CATEGORIA D: As competências são inatas

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
D.1. São inatas	D.1.1. É do próprio ser da pessoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>... É a pessoa... Primeiro é a própria pessoa. Acho que nós... Acho que eu não aprendi nada.</li> <li>... Somos nós, nós dentro da sala de aula e tudo aquilo que temos dentro...</li> <li>... Podemos aprender e depois não aplicar aquilo que aprendemos... Isso porque não queremos, já somos nós que não temos vontade!</li> <li>Eles (estagiários) são aplicados, preocupam-se em preparar material para as aulas, sabem motivar os alunos... Mas, lá está, eu acho que isso já é deles, ninguém lho ensinou...</li> <li>Eu acho que isto é um pouco inato, este sentido de justiça social que eu tenho, penso que é de mim, porque eu cresci assim...</li> <li>... Não aprendeu, porque ela [colega] não teve estágio, ela, apenas, tinha formação pessoal, era já dela...</li> <li>... Há determinadas capacidades que já são inatas, porque eu sei de pessoas que têm muitos saberes científicos e não conseguem transmiti-los... já é uma capacidade da própria pessoa.</li> <li>... Essas características pessoais, se a pessoa as não tem, dificilmente as vai conseguir adquirir, só com muito esforço pessoal.</li> </ul>	E3			
	D.1.2. Já nasce "connosco"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há certas coisas que já nascem connosco, por exemplo, se uma pessoa não gosta de crianças não é indo para uma escola tirar um curso de professor que passa a gostar de crianças! Não... ou gosta de crianças, ou não gosta!</li> </ul>	(3) E3			
			E3			
			E3			
			E10			
			E13			
			E13			
			E13	10		
			E1			
			E13			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas [competências] já nascem com a própria pessoa, ou se têm ou não se têm, ou se tem jeito para saber lidar com as crianças ou não se tem, porque pode, através do treino, adquirir algumas, mas não chega.</li> </ul>	E3 E16	4	14	16
D.2. São intuitivas	D.2.1. É por intuição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Também é preciso um pouco de intuição, a gente ouve aqui, ouve ali, como é que se faz, como não se faz, e tenta aprender disso.</li> <li>• A maior parte das coisas era por intuição (...) porque não tínhamos acesso à informação...</li> </ul>	E16 E16		2	
				2		

Total de Unidades do Tema 3 = 428

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há professores que cooperam com o estágio, de 4.º ano, e nunca o deviam fazer!</li> <li>• ... Haver colegas [cooperantes] que querem impor, aos estagiários, o seu tradicionalismo no ensino e não vêem que estão ali para ajudar (...) Não as deixam [às estagiárias] pôr a sua originalidade e a sua criatividade em prática na sala de aulas, interrompem-nas, partem-lhes os sonhos... não pode ser!</li> </ul>	E14			
			E14	6	6	35

Total de Unidades do Tema 4 = 273

## TEMA 4: OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL

## CATEGORIA A: Obstáculos ligados ao currículo

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
A.1. Má organização das disciplinas	A.1.1. Prática insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Sai sem dar uma única aula prática, não tivemos Práticas Pedagógicas, só tivemos observação.</li> <li>• Na minha formação inicial não tinha nada disto... (...) [Na PP] Não tínhamos qualquer orientação...</li> <li>• ... [Na minha FI tive] Pouco estágio, pouco convívio com crianças, tínhamos poucas disciplinas que tivessem aplicação na prática, eram disciplinas que não nos davam nada. (...) O meu estágio foi quando comecei a trabalhar, aí sim tive um estágio a sério!</li> <li>• ... Que bagagem é que trazíamos do Magistério? Só tínhamos três meses de prática, mas isso não era nada...</li> <li>• ... Eu frequentei uma escola de Magistério e fui professora numa escola de Magistério, tenho acompanhado a evolução da formação inicial e acho que, ultimamente, se está a descurar um bocadinho a parte da Prática Pedagógica.</li> <li>• ... É pouco tempo de estágio, pouco tempo de Prática Pedagógica... acho que é pouco!</li> <li>• Mesmo agora, os estagiários, na universidade não têm prática nenhuma (...) Acho que o estágio é insuficiente (...) os dias que dão aulas poucos são...</li> <li>• Hoje, acho que a prática que têm não é suficiente, já na minha altura achei que não era e hoje continua a não ser suficiente.</li> <li>• ... Mas há muita gente a navegar. A verdade é que os cursos dão muito pouco, em vez de algumas disciplinas que lá têm se colocassem outras relacionadas com a prática, era muito melhor.</li> <li>• A formação inicial devia ser mais virada para a prática...</li> <li>• ... A Prática Pedagógica... é demasiado importante para que lhe seja dada tão pouca importância nos currículos da formação inicial...</li> <li>• Esse problema [choque da realidade], podia ser ajudado a ultrapassar, ou mesmo ultrapassado, com outro tipo de formação, diferente da que eu tive, mais virada para o terreno.</li> <li>• No meu tempo ainda era pior, nós fazemos, praticamente, em branco... tínhamos aquele estágio muito</li> </ul>	<p>E3 E4</p> <p>E3 E5</p> <p>E8</p> <p>E8</p> <p>(2) E1</p> <p>E6 E10 (3) E13</p> <p>(2) E9 E11 E17</p> <p>E4 (3) E9 E13</p> <p>(2) E8 E15</p> <p>E4 E6 E8 E9</p> <p>E13</p> <p>E12</p>			

	<p>superficial...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A parte prática, devia ser mais trabalhada.</li> <li>• ... Agora, têm mais conhecimentos científicos (...) mas falta-lhes a parte prática...</li> <li>• Na formação actual, acho que têm muitas disciplinas e que essas disciplinas deviam estar mais ligadas à prática...</li> <li>• ... Que a Prática Pedagógica fosse mais longa, que estagiassem, pelo menos, no 3.º e 4.º anos.</li> <li>• ... A formação inicial está a melhorar... Mas, acho que deviam começar o estágio mais cedo...</li> <li>• A parte do contacto com as crianças é que acho que deviam começar mais cedo, é muito pouco tempo...</li> <li>• ... Acho que deviam ter a Prática Pedagógica logo desde o 1.º ano do curso...</li> </ul>	E13 E15 E16 E8 E13 (2) E15 (3) E15 E15 E17	43		
A.1.2. Teoria insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... No campo da prática adquiri um bocadinho, mas precisávamos ter mais teoria... tenho lido algumas coisas, mas não chega... fazia-me falta...</li> <li>• Os alunos não podem saber falar, não há estímulo para o português, não há... porque nós não somos bem formadas. Há aqui uma falha qualquer, porque devíamos adquirir estes conhecimentos.</li> </ul>	E4 E6	2		
A.1.3. Excessiva teorização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Ainda hoje, a formação inicial é muito científica, muito teórica.</li> <li>• As cadeiras teóricas são sobrevalorizadas em relação à prática...</li> <li>• ... Têm muitas cadeiras teóricas, ocupam grande parte do currículo...</li> <li>• ... Se saíssem bem preparados, se a formação inicial não fosse só teoria, teoria...</li> <li>• ... Eles [estagiários] cometem erros muito graves no estágio, porque na universidade ninguém lhes ensinou como deviam fazer, as teorias só, não chegam.</li> </ul>	E3 E3 E5 E9 E11	5		
A.1.5. Formação nas áreas de expressão insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... A formação inicial devia dotá-los desses saberes [metodologias], dar-lhes essa base...</li> <li>• ... Deviam ter um pouco mais de bases [a nível das metodologias] (...) eu noto que é nesse campo que existe a maior lacuna...</li> <li>• ... Chegam os alunos [estagiários] às escolas e não têm a noção de como aquelas crianças aprendem a ler, quais são os métodos que se podem utilizar... (...) eles, simplesmente, não conhecem, desconhecem totalmente...</li> <li>• Que interesse tem que o aluno saiba "altas" matemáticas, se ele, por exemplo, não sabe como se ensina a fazer uma adição com transporte, uma subtração com empréstimo, uma conta de dividir... não sabem como se faz, nem como se ensina...</li> <li>• ... Procuo dar um bocadinho dessa teoria [metodologias] que lhes falta, procuro dar um bocadinho sobre métodos de leitura...</li> <li>• Eles [os estagiários] não sabem (...) como se dá qualquer noção de matemática, não sabem descer aos conteúdos do 1.º ciclo. Não sei o que se passa!</li> <li>• ... As metodologias... não é que sejam difíceis de adquirir, o problema é que os alunos, na formação inicial, não têm essa vivência (...) não as aprendem...</li> </ul>	E5 E1 (3) E1 (3) E1 (2) E1 (2) E5 (2) E1			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Vê-se que, se não fossem nós a orientar os estagiários... por exemplo, eles vão dar a noção de volume e não sabem...</li> <li>• ... É muito difícil pegar numa criança de 1.º ano e pô-la a ler, levá-la a ler com prazer e gosto e se não aprendem isso na formação inicial...</li> <li>• Há falhas graves a nível das metodologias e as metodologias são mestras, são imprescindíveis!</li> <li>• ... [Deveriam] Ter cadeiras onde aprendessem as metodologias para ensinarem esses conteúdos...</li> <li>• ... As estagiárias quando chegam ao estágio não sabem como lidar... não sabem, ao certo, como desenvolver as aprendizagens.</li> <li>• ... As metodologias, os materiais, as novas técnicas... todas essas coisas. Eles [estagiários] não sabem (...) nem lhes ensinam...</li> <li>• ... Os estagiários, quando chegam ao estágio, não sabem como trabalhar os diferentes temas.</li> </ul>	E4 E5 E1 E14 E15 E16 (2) E16 E18	23		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Elas (estagiárias) não sabem uma técnica, na área de expressão plástica, para ensinar às crianças, não trazem de lá [da FI] nada.</li> <li>• ... Se não lhes ensinaram na universidade, se nunca viram dar uma aula de expressão a crianças, as estagiárias não vão procurar, porque não sabem mesmo o que hão-de fazer, não estão motivadas... elas não sabem uma técnica para ensinar a uma criança.</li> <li>• ... Nas áreas de expressão (...) falham muito! Depois, chegam ao estágio e não sabem fazer nada, ou fazem sempre a mesma coisa, aquilo que viram fazer à professora da turma.</li> </ul>	E11 E11 E11	3		
A.1.6. Gestão e organização escolar inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando cheguei à escola, eu e a minha colega, (...) lembro-me que tivemos necessidade de preencher um mapa (...) e nós não sabíamos por onde se lhe pegava, então fomos à delegação escolar e a auxiliar que lá estava, sabia mais do que nós, foi ela que nos ensinou a preencher o tal mapa...</li> <li>• ... Os estagiários chegam aqui e nem sequer sabem preencher um livro de frequências dos alunos, não sabem nada no que se refere à parte de escrituração de uma escola!</li> <li>• ... Eles [estagiários] não sabem, eles trazem de lá a teoria, mas nem um "livro B" sabem preencher.</li> <li>• ... Deviam aprender a preencher as fichas de informação, os mapas, o livro B, saber fazer uma acta...</li> <li>• ... Eles (estagiários) não sabem o que são os livros de escrituração escolar, eles não sabem, sequer para que são, nunca os viram, nunca ninguém lhes falou deles... a organização não está contemplada, eles não sabem legislação (...) não sabem, ninguém lhes ensina nada (...) e, também são competências que eles têm que adquirir, não podem inventar, há determinadas regras a cumprir e eles não sabem!</li> </ul>	E4 E8 E11 E15 (2) E16	6		
A.1.7. Ciências da Educação baseadas em investigações antigas e desligadas do terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ciências da educação são uma boa treta! Porque todas as teorias são feitas a partir do anterior e, também, são muito antigas e em Portugal, também há pouca investigação, há pouco trabalho teórico (...) A investigação, nesta área, é quase estéril, reproduzem-se esquemas.</li> <li>• Esse tipo de disciplinas, as ciências da educação, vive muito à base da especulação, há muito pouca elaboração teórica, muito pouco trabalho feito por nós!</li> <li>• O problema é que as investigações que se fazem não trazem nada para quem está no terreno, é que quem as</li> </ul>	E18 E18			

		faz, fá-las no seu gabinete, com o intuito de publicar para subir na carreira, tem pouca importância se serve, ou não serve, para quem está no terreno...	E18	3	85
A.2. Desarticulação entre a teoria e prática	A.2.1. Componente teórica não direccionada para a realidade prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Saem com mais conhecimentos, mas são conhecimentos a nível geral, que é preciso tê-los também, mas, que na prática, não os utilizam!</li> <li>• ... Por vezes, determinadas teorias que aprendem na universidade depois, na prática, não resultam.</li> <li>• Eles [estagiários] vêm de lá com muita teoria, mas pouca dela aproveitam.</li> <li>• ... Não ser só teoria... os estagiários queixam-se que têm muita teoria e que, depois, muita dela, não tem aplicação, portanto, está desfasada da prática, da realidade.</li> <li>• ... Aquilo que se aprende em teoria nem sempre se pode aplicar à prática, porque as turmas são muito complicadas...</li> <li>• ... [A teoria] Enriquece a nível de saberes, mas depois, na prática, são pouco aplicáveis, ou nada... alguns nem são nada aplicáveis, ficam-se, apenas, pela teoria.</li> <li>• ... A formação inicial deveria dar mais, ser mais abrangente a nível da prática, porque, muitas vezes, andam lá a, passo a expressão, "incucar" conhecimentos que depois, na prática, nem sequer aplicamos...</li> <li>• ... Seria o ideal, que toda a parte teórica do curso estivesse direccionada para a prática...</li> <li>• ... São essas coisas que, na altura, nos faziam falta, a maneira de ensinar os conteúdos, não era estar lá a aprender coisas que não têm qualquer aplicação na prática.</li> <li>• É que as teorias são muito lindas, mas na prática as coisas são diferentes.</li> <li>• ... O problema é que a parte teórica não está de acordo com a realidade do 1.º ciclo, eles não estão a ser preparados para a realidade.</li> </ul>	E4 E7 E8 E9 E9 E12 E10 E12 E13 E15 E15 E16		
	A.2.2. Componente teórica e a prática separadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Dum lado está a prática e do outro está a teoria, está a parte científica. Não podem estar separadas, não pode haver este desconhecimento.</li> <li>• ... Não existe... não há ligação... não há um intercâmbio entre a Prática Pedagógica e as aulas que têm na Universidade, (...) é uma desarticulação completa entre parte prática e parte teórica...</li> <li>• ... A ligação da teoria com a prática, falha... o que se nota quando vêm para o estágio é que têm muitas dificuldades! Alguma coisa falha!</li> <li>• O problema é que as teorias são dadas de uma forma isolada, não são articuladas com a prática.</li> <li>• Dão-lhes as teorias e eles não sabem para que lhes servem, nem como se hão-de aplicar, sobretudo, como hão-de ministrar esses conhecimentos.</li> <li>• ... Na nossa formação inicial (...) temos que saber [teoria] e, depois, mete-se num saco e guarda-se... ninguém nos ensinou a fazer a ligação entre a teoria e a prática. As coisas isoladas... não valem a pena!</li> <li>• Isso é tudo teoria, não estão ligadas à prática...</li> <li>• É, realmente, o desentendimento entre a teoria e a prática...</li> <li>• Os alunos que estão no estágio dizem-me: "Professora, no terreno é uma coisa e na parte teórica é outra!"</li> </ul>	E1 E2 E5 E12 E13 E6 E12 E3 E12	12	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm conhecimentos a nível científico e não fazem a articulação com a prática.</li> <li>• ... A teoria e a prática estão divorciadas, quer dizer, não têm nada a ver uma com a outra.</li> </ul>	E14			
		E16	12		
A.2.3. Didáticas não direccionadas para a realidade prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Quando chegam a determinadas turmas, grande parte desses métodos que aprenderam não os podem aplicar.</li> <li>• ... Por vezes, as metodologias que aprendemos no curso não resultam.</li> <li>• ... As metodologias que elas aprendem na UTAD não têm nada a ver com aquilo que elas vão ensinar às crianças...</li> <li>• ... A formação inicial devia ter um programa específico para o 1.º ciclo, como dar, como ensinar... coisas práticas na área das metodologias, porque, depois, os alunos chegam ao estágio e não sabem como hão-de dar os conceitos, a mim já me aconteceu isso!</li> <li>• Chegam ao terreno cheios de teorias bonitas que, depois, verificam que não se aplicam à realidade, eles chegam ao estágio muito perdidos, não sabem, ao certo, o que fazer.</li> </ul>	E3			
		E10			
		E11			
		E15			
		E15	5		
A.2.4. Áreas científicas de ensino não vocacionadas para o 1.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Essas áreas científicas não estão direccionadas para a prática, para os currículos do 1.º ciclo. (...) São disciplinas que não estão articuladas com a realidade do 1.º ciclo.</li> <li>• Têm interesse, mas os programas deviam estar mais direccionados para as crianças destas idades, para os conteúdos do 1.º ciclo. (...) não têm nada a ver com o programa do 1.º ciclo.</li> <li>• ... Eu não sei se existe parte teórica... parece-me que não... pelo menos virada para a prática, não existe... posso-lhe garantir.</li> <li>• Na realidade essas áreas [científicas de ensino] estão desfasadas da realidade do 1.º ciclo (...) os conteúdos leccionados não estão em consonância com aquilo que lhes [estagiários] vai fazer falta para a vida e para eles continuarem.</li> <li>• ... As matérias estão desfasadas em relação aos conteúdos do 1.º ciclo (...) Claro que é sempre bom ter conhecimentos, mas se fossem mais adequadas à realidade profissional era melhor.</li> <li>• Os estagiários não têm a mínima ideia acerca dos programas do 1.º ciclo, não têm ideia nenhuma.</li> <li>• ... Eles ali deram matemática ao nível do 12.º ano, de que lhes serve essa matemática para eles aplicarem no 1.º ciclo? E depois, não sabem!</li> <li>• ... O que eles fazem na formação inicial não lhes serve para a escola do 1.º ciclo, mesmo os trabalhos que fazem para as áreas de expressão não são adequados aos nossos alunos.</li> <li>• Não é que não sejam importantes, as matemáticas e as químicas..., só que deviam ser reformuladas (...) os conteúdos curriculares deviam ser mais vocacionados para a realidade do 1.º ciclo.</li> <li>• Os conteúdos científicos dessas disciplinas deviam, também incidir sobre os conteúdos do programa do 1.º ciclo.</li> <li>• ... Os alunos fazem perguntas embaraçosas e exigentes, eles [estagiários] ficam aflitos, não estão preparados para responder a determinadas perguntas que os alunos lhes fazem, tanto a nível gramatical, como na matemática (...) não sabem como lidar, faltam-lhes conhecimentos científicos relacionados com o 1.º ciclo.</li> <li>• ... Falta-lhes a outra parte, que é a teoria do 1.º ciclo. Como é que eles vão dar aulas se não souberem quais são</li> </ul>	(3) E3 E7 E13			
		E5 E10 E11 E13 E15			
		E2			
		E6			
		E7			
		E5			
		E4			
		E3			
		(2) E1			
		E4			
		E15			

		os programas, se não souberem qual é matéria... • Às vezes perguntam-me, como se resolve, por exemplo, uma determinada operação, na área de matemática, é que parecem coisas muito simples, mas são conteúdos científicos e não são aprendidos na formação inicial.	E16 E18	22	51	
A.3. Deficiências na operacionalização da PP (Estágio pedagógico)	A.3.1. Contacto com todos os níveis de ensino do 1.º ciclo inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Se têm a pouca sorte de não estagiarem num 1.º ano, eles não fazem ideia do que é ensinar uma criança a ler, não sabem quais são os passos a seguir, não sabem o que é importante...</li> <li>• ... As estagiárias que tenho na sala nunca trabalharam com um 1.º ano e, portanto, vão sair com o seu curso e nunca tiveram qualquer experiência numa sala de 1.º ano...</li> <li>• Eu estagiei com um primeiro ano e depois apanhei os anos todos! Com 29 alunos num cubículo de 3 ou 4 metros quadrados...</li> <li>• Alguns (estagiários) saem sem terem estagiado com um primeiro ano ou, quando começam o estágio, já o primeiro ano vai avançado, não assistem à iniciação (...) já não se apercebem deste tipo de actividades das quais, mais tarde, vão ter necessidade e que, não as conhecendo, vão sentir dificuldades.</li> <li>• ... Acho que era importante (...) terem a experiência de trabalhar com os outros anos (...) passarem por todos os anos de escolaridade.</li> </ul>	E1 E5 E6 E9 E9 E13	6		
	A.3.2. Participação na organização da escola nem relação com a comunidade inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade, não só com a turma, mas a nível da participação na organização da escola, nas reuniões da avaliação... Não têm contacto, não participam...</li> <li>• [Os estagiários deviam-se] Integrar plenamente... que isso faz falta. Saber preencher toda a "papelada"...</li> <li>• Aliás, eles [estagiários] deviam assistir às matrículas dos alunos, às programações anuais...</li> <li>• ... Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, [os estagiários] não têm sequer uma única experiência ao longo da sua formação...</li> <li>• Eles [estagiários] deviam poder participar nas reuniões de pais, nas reuniões de conselho de docentes, na preparação do ano lectivo... e a verdade é que as escolas não lhes dão essa oportunidade.</li> </ul>	E6 E6 E11 E14 E14	5		
	A.3.3. Experiências pouco diversificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho que o estágio devia ser mais alargado (...) e ter todas as experiências, quer trabalhar em meio rural e em meio urbano, quer trabalhar com turmas de um só ano e com turmas de quatro anos... porque é o que vão encontrar na vida profissional.</li> <li>• ... Deviam ter várias experiências, passar pelas aldeias, pelas vilas, pela cidade, em escolas com deficientes, em escolas com casos difíceis, turmas de vários anos de escolaridade... Tantas variedades que existem e eles deviam poder experimentar e conhecer o maior número possível.</li> <li>• ... Os estagiários terem a possibilidade de poderem contactar com o maior número possível de realidades, realidades que, futuramente, vão encontrar no seu dia-a-dia.</li> <li>• ... A formação inicial devia ter mais, mais diversificados, momentos de contacto com o real... deviam contactar com o maior número possível de escolas e de turmas, de meio citadino e de meio rural.</li> </ul>	E9 E11 E10 E10 E12	5	16	152

## CATEGORIA B: Obstáculos relativos aos modelos

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
B.1. Disparidade de modelos de formação	B.1.1. Incoerência nos modelos de formação entre as instituições de FI	<ul style="list-style-type: none"> <li>A própria formação inicial, também está desvirtualizada, há formação inicial completamente dispar, que não tem nada a ver uma coisa com a outra, há alunos que saem de uma universidade com determinada formação e outros, que saem de outra, com uma formação completamente diferente e com notas completamente diferentes... quer dizer, não há um critério de saída, há muitos critérios...</li> </ul>	E18	1	1	
B.2. Modelo de formação desarticulado da realidade da profissão	B.2.1. FI não prepara para o desempenho da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Estudamos para tudo menos para termos lidar com crianças.</li> <li>... Eu, às vezes, interrogo-me e tenho pena dos alunos que tive no meu primeiro ano de trabalho...</li> <li>... Que faz falta mais alguma coisa faz, o quê não sei! Os entendidos que tratem de fazer isso melhor, para que os nossos professores não tenham tantas dificuldades na prática.</li> <li>Devíamos ser sensibilizados para isso [necessidade de adquirir determinados conhecimentos que não temos na FI] (...) porque falta muita coisa na nossa classe... falta civismo, o civismo é importante, educação a vários níveis, além de carências a nível de conhecimentos científicos.</li> <li>Relativamente à formação inicial, vimos para a escola, quando iniciamos, um bocado aquém daquilo que deveríamos vir!</li> <li>... Nas outras profissões tiram o curso e o curso ensina-lhes aquilo que tem que fazer no desempenho da profissão, e a nós não!</li> <li>... A [FI] que eu tive (...) era uma formação muito incompleta para aquilo que tínhamos que enfrentar na profissão...</li> <li>... Porque a gente sai muito ceguinha do Magistério, muito ceguinha!</li> <li>Na formação inicial... ao acabar o curso, fui logo para uma aldeia e tive uma turma de trinta rapazes, das quatro classes... portanto, andei aflita (...) devia ter andado um bocado "às aranhas"</li> <li>... O professor não nasce formado, nem sequer quando tira o curso sabe nada... Não sabe nada! Ou sabe muito pouco.</li> <li>Não se vem preparado [para a profissão!] (...) Para mim é assim, a nível de 1.º ciclo, nem o curso que estão agora a fazer traz conhecimentos (...) para se ser, minimamente, um bom docente, não trazem! Têm muito que caminhar, ainda, muito, muito!</li> <li>A formação inicial (...) devia contribuir mais para a aquisição dessas capacidades e saberes... devia dar mais.</li> <li>... Os nossos estagiários, com a formação que têm, não vão para a profissão devidamente formados...</li> <li>... Coitadinhos, saem daqui... eu digo-lhe, ponho-me no papel destes futuros professores... eu acho que ia sentir grandes dificuldades quando começasse a trabalhar... grandes dificuldades!</li> <li>... Os próximos [professores], os que vão sair, vão ter dificuldades tremendas. Como nós tivemos!</li> <li>Há muitos estagiários que vão sair este ano e... não sei que professores virão a ser! É um fracasso autêntico!</li> </ul>	E3 E4 E5 E6 E8 E8 E9 E12 E13 E2 E14 E6 E7 E1 E11 E14 E1 E4 E6 E14	20		

	<p><b>B.2.2.</b> FI não dá a conhecer a realidade da profissão e das escolas do 1.º ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Só quando nos encontramos no terreno é que vemos as diferenças [entre o que se aprende na FI e a realidade da profissão]...</li> <li>• Claro que nós vimos de lá [da FI] com muito boas intenções (...) com aqueles planos todos (...) Mas, tudo irreal! Porque, depois, não se coadunavam com a massa humana que eu encontrava! Não tinha nada a ver!</li>   <li>• A ideia que nos dão, na formação inicial, da profissão e das escolas não corresponde à realidade!</li> <li>• ... Caem das nuvens... e quando a gente assenta os pés em terra firme, verifica que a realidade não corresponde àquilo que aprendeu na formação inicial e questiona-se sobre o que andou a fazer durante o curso, para que lhe serve... É um choque com a realidade!</li> <li>• E a formação inicial não prepara os professores para as diferentes realidades, prepara-os para a tal escola e turma ideal que não existe, que não vão encontrar.</li> <li>• A formação inicial não me preparou para a realidade, eu nunca imaginei... criaram-me uma realidade ideal, eu nunca imaginei... Depois, quando começamos a trabalhar, foge-nos tudo!</li>   <li>• ... O estágio não tem nada a ver com a realidade, está completamente desfasado da realidade.</li> <li>• ... A formação inicial prepara os alunos, futuros professores, para uma realidade ideal, que não vão encontrar! O que eles vão encontrar depois, são turmas com os quatro anos... e eles, no início, vão andar perdidos.</li> <li>• A minha formação inicial, realmente, não teve nada a ver com a realidade...</li> <li>• E na formação inicial é impossível prever e experimentar todas as realidades que é possível encontrar no terreno... e hoje mais do que nunca!</li> </ul>	<p>E3</p> <p>E6</p> <p>E6</p> <p>E6</p> <p>(2) E10</p> <p>E10</p> <p>E11</p> <p>E12</p> <p>E12</p> <p>E8</p>	<p>11</p>		
	<p><b>B.2.3.</b> Curso não organizado de forma a articular a teoria com a prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Não pode ser, uma coisa tem que estar inter-relacionada com a outra, as duas coisas [teoria e prática] têm que estar ligadas, têm que estar interrelacionadas...</li> <li>• ... [a teoria] devia ser mais aliada à prática. (...) Haver uma maior ligação entre a teoria e a prática.</li> <li>• A teoria, também é importante, mas tem que ser aliada à prática. Porque a prática sem teoria, também não é suficiente, a teoria e a prática complementam-se (...) Só que tinha que haver uma melhor articulação entre elas...</li> <li>• ... Deve haver uma maior ligação entre uma coisa e a outra [teoria e prática], que é nisso que nós, muitas das vezes, falhamos. A gente até sabe as coisas na teoria, mas quando chega o momento até nem as aplica...</li> <li>• ... A interligação que se possa fazer entre elas [diferentes áreas do currículo da FI] (...) o importante é fazer-se o relacionamento entre todas as áreas.</li> <li>• Mas deviam ter as disciplinas (...) e consultar a prática... fazer a ligação entre elas e a prática.</li> <li>• Os professores das disciplinas teóricas não fazem uma ponte entre a teoria e a prática e isso é fundamental!</li> <li>• Os alunos, sozinhos, têm dificuldade em perceber para que lhes servem aquelas teorias todas que lhes ensinam no curso...</li> <li>• Deviam conhecer o programa do 1.º ciclo e, depois, ter várias cadeiras e relacionarem-se umas com as outras, fazer a interdisciplinaridade...</li> <li>• ... Só a teoria isolada, acho que isso não... (...) se, depois, não se utiliza, aí não tem grande valorização, não tem grande importância na nossa vida profissional. Agora, se a gente aliar uma coisa à outra [teoria aliada à prática],</li> </ul>	<p>E1</p> <p>(2) E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>(2) E9</p> <p>E14</p> <p>E12</p> <p>E12</p> <p>E16</p> <p>E13</p> <p>E14</p> <p>E14</p> <p>E15</p>			

		<p>acho que é muito importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nem estava muito bem o meu curso, nem está bem o actual, porque se deviam fazer uma interligação entre os dois tipos de formação [prática e teórica].</li> </ul>	E12			
			E16	17		
	<b>B.2.4. Curso não organizado de forma a orientar as disciplinas teóricas para os conteúdos curriculares do 1.º ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... A teoria que dão, na formação inicial, embora fosse mais vasta, devia incidir, também sobre os temas, sobre os blocos que se tratam no 1.º ciclo...</li> <li>Deviam aprender na formação inicial aquilo que vão ter que dar no 1.º ciclo...</li> <li>... Tem que haver uma ligação... há aí alguma coisa que falha... tem que haver uma ligação mais forte com aquilo que se entende como currículo do 1.º ciclo.</li> <li>... E as restantes disciplinas que dão lá, enveredá-las mais para o 1.º ciclo.</li> <li>... Há aqueles desfasamentos, há coisas que não encaixam! Todas elas [áreas da FI] são importantes desde que bem articuladas entre elas e vocacionadas para o 1.º ciclo, para a prática real.</li> <li>... [as disciplinas teóricas] Deviam estar mais ligadas à prática, mais ligadas à realidade do 1º ciclo, mais ligada aos conteúdos do currículo do 1.º ciclo...</li> <li>... Nós tínhamos lá umas disciplinas (...) mas, que não eram nada relacionadas com a realidade, com aquilo que nós íamos dar aos miúdos.</li> </ul>	E4 E4 E5 E8 E6 E13 E15	7		
	<b>B.2.5. Curso não orientado de forma a poder haver uma teorização da prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... O nosso curso devia ser todo prático, depois com o apoio teórico... devia ser ao contrário daquilo que é. (...) Ter um apoio teórico, mas baseado na prática.</li> <li>Devia ser ao contrário, em vez de andarem só no 4.º ano com estágio e os restantes três anos com teoria, deviam ser os quatro anos com estágio e observação, em realidades diferentes e, depois, haver um apoio teórico como suporte da prática, aplicado à prática.</li> <li>Nós temos acções de formação, tipo reciclagem, e, às vezes, aplicamos certas coisas que lá aprendemos nas nossas turmas, na nossa prática. (...) e depois levamos os resultados que obtivemos... isso devia ser feito, também, na formação inicial.</li> <li>É a partir daí [da prática] que eles aprendem, experimentando chegam à conclusão de que determinadas estratégias resultam, porque é muito importante que teorizem a partir da prática e não que pratiquem a partir da teoria, que aí é que está o grande problema desta formação.</li> <li>Eles ouvem na teoria, depois chegam à escola e... aí é que está o grande problema. Portanto, deve-se teorizar a partir da prática e não praticar a partir da teoria.</li> </ul>	E10 E10 (2) E10 E18 E18	6	61	
<b>B.3. Falta de cooperação/ articulação entre os actores</b>	<b>B.3.1. Cooperação entre os diversos intervenientes (na FI) inexistente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A formação de professores tem que ser um trabalho de cooperação, não pode ser um trabalho isolado... (...) E muito reflectido...</li> <li>... Antigamente, no Magistério, os professores cooperantes reuniam-se e definiam estratégias de como deviam explicar as diferentes coisas aos estagiários, que materiais iam utilizar... era tudo preparado em conjunto. Agora não, agora cada um orienta à sua maneira e será que a maneira como o faz é a mais correcta? Ninguém sabe.</li> <li>... Tem que ser um trabalho de colaboração entre todos: os professores das teóricas, os professores das práticas, os professores das metodologias, os coordenadores (supervisores), os professores cooperantes das escolas, os alunos... todos.</li> <li>... Deviam reunir-se, pelo menos os cooperantes que leccionam os mesmos anos de escolaridade, para definir quais eram os assuntos que iam trabalhar e como se deviam explicar aos estagiários, estas coisas deviam-se fazer.</li> </ul>	(2) E1 E1 E1			

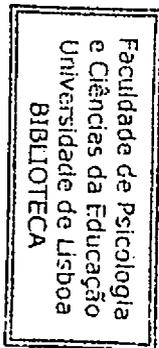
	<p>era importante que a preparação fosse feita assim, para evitar que os alunos falhassem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As professoras cooperantes tentam dar o melhor, mas com mais pessoas a pensar seria, com certeza, melhor... se eu me reunisse com todas as colegas que têm segundo ano e estágio, por todas, com as opiniões de uma e de outra sairia, daí, material riquíssimo.</li> <li>• ... Na universidade, cada professor faz o "programa" da sua cadeira sem ter em conta as restantes disciplinas... cada um faz o seu, dá aquela matéria, esteja ou não relacionada uma com a outra, isso não lhes interessa, chegam ali, despejam e já está!</li> <li>• Os professores das universidades acham-se, sempre, melhores do que o vizinho do lado e, como tal, não há articulação e cooperação entre eles e, enquanto não houver uma forte cooperação entre os professores das diferentes componentes, ou disciplinas, da formação inicial não se vai a lado nenhum.</li> <li>• ... Enquanto os professores das universidades não mudarem de atitude, não vamos a lado nenhum.</li> <li>• Os professores das teóricas dão as teóricas, cada um dá a sua de uma maneira muito estanque, às vezes, com muito pouca ligação àquilo que os estagiários vão trabalhar, e a parte prática, também é dada, exactamente, de costas voltadas para a teoria, quer dizer... são mundos diferentes!</li> <li>• Eu não conheço nenhum dos professores, envolvidos na parte teórica da formação inicial de professores (...) nem sei se eles se conhecem uns aos outros, se calhar não (...) eu não desconfio que dêem aquilo que têm de melhor, só que as coisas estão perfeitamente desfasadas, estão umas contra as outras.</li> </ul>	E9			
		E9			
		E15			
		E16			
		E16			
		E18			
		E18	11		
B.3.2. Cooperação/articulação entre a instituição formadora e as escolas (centros de estágio) inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma completa desarticulação entre as escolas onde os alunos fazem o estágio e a Universidade...</li> <li>• ... Há uma desconexão muito grande [Universidade e terreno]... É aí que as instituições superiores de formação de professores têm que ver isso... tem que encarar isto de frente e ver que está mal...</li> <li>• ... A UTAD tem pouca ligação com as escolas, eles vivem de conjecturas, eles não vão à prática, não sabem nada do que se passa dentro de uma escola.</li> <li>• ... [As universidades] Tem que estabelecer melhores relações de colaboração com as escolas que recebem os estagiários e com os professores [das escolas] que orientam as PP.</li> </ul>	E2			
		E2			
		E8			
		E2	4		
B.3.3. Desarticulação entre os formadores da universidade e os formadores do terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Os Professores da universidade que estão ligados à Prática Pedagógica, deviam assistir mais vezes às aulas dos estagiários, para saberem onde e com quem é que os seus alunos estão.</li> <li>• ... Eu sou orientadora de estágio e ainda não conheço os professores (supervisores) do grupo de estágio que oriento...</li> <li>• ... Eu não estou dentro dos conteúdos que eles dão nessas disciplinas [teóricas], dos temas que eles abordam...</li> <li>• As reflexões deviam ser feitas em conjunto com os estagiários, com os professores cooperantes e com os orientadores da universidade...</li> <li>• ... E [devia] haver uma articulação muito forte entre professores orientadores da Prática Pedagógica da Universidade e os professores orientadores da Prática Pedagógica das escolas...</li> <li>• Mas, os senhores professores universitários não querem descer ao nível do 1.º ciclo...</li> <li>• ... Aquele cooperante que seja exigente com os estagiários, em relação às aulas, e que seja crítico, que lute pelos alunos que estão a trabalhar com ele (...) eles [os formadores da universidade] não gostam desses cooperantes! Gostam daqueles que são passivos e que, com eles, é tudo facilitismo.</li> <li>• ... Penso que, não ficava nada mal que se pensassem estas coisas (...) mais seriamente, não era chegar ali e "olha tu vais ficar com o Francisco, com o António e com o Almeida. Tu ficas com a Maria e com o Francisco... e quem é que quer ficar e quem não quer ficar, fica esta professora e não fica aquela...", depois pagam não sei quê</li> </ul>	E1			
		E2			
		E9			
		E1			
		E2			
		E15			
		E14			

		por a gente os aturar durante três dias, depois faz a reflexão...	E18			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>... O professor orientador nem sequer aparece nas reflexões, só aparece um bocadinho e escreve meia dúzia de coisas e dá-lhes muito chá, farta-se de os criticar [aos estagiários], critica-os muito, pensando que com isso os está a ensinar, não está a ensinar, rigorosamente, nada!</li> </ul>	E18	9	24	86

### CATEGORIA C: Obstáculos ligados aos professores/formadores da FI

subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Sujeitos	Frequências		
				ΣI	ΣS	ΣC
C.1. Lacunas no recrutamento e na formação dos formadores do terreno (cooperantes)	C.1.1. Selecção dos docentes feita por critérios pessoais (não prevalece o critério da competência)	<ul style="list-style-type: none"> <li>... Devia haver um pouco mais de cuidado no recrutamento dos professores que cooperam com a Prática Pedagógica.</li> <li>... Quando se faz o recrutamento de professores para Prática Pedagógica, procuram aqueles que, particularmente, conhecem melhor, mas não os conhecem profissionalmente...</li> <li>... O erro é da UTAD que não se preocupa em ver qual o professor que convém como cooperante, para eles serve qualquer um... até têm alguns para os "compadrios"...</li> <li>Mesmo os critérios para dar aulas na universidade, na formação inicial de professores, que devia ser por concurso, quer dizer, por concurso é, mas a selecção é feita por critérios pessoais, por amizades, não prevalece o critério da competência profissional! Eu penso que para tudo devia existir um critério, uma lei geral que fosse cumprida.</li> </ul>	E1 E1 E14 E18	4		
	C.1.2. Formação dos formadores do terreno (cooperantes) inexistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por exemplo, eu estou a trabalhar com os estagiários pela primeira vez, quer dizer, ninguém me deu formação nem coisa nenhuma...</li> <li>E nós não sabemos se as estamos a ensinar correctamente, nós tentamos ajudar da melhor maneira e tentamos fazer o melhor, mas...</li> </ul>	E18 E9	2	6	
C.2. Lacunas no trabalho desenvolvido pelos formadores da Universidade	C.2.1. Inconsistência na orientação dada pelos supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enquanto uns [supervisores] querem o trabalho em grupo, que [os estagiários] colaborem entre eles ... O outro [supervisor] não, podem preparar em grupo, mas quando estão a leccionar a aula têm que trabalhar só eles [individualmente]...</li> <li>Depois vêm com um método de planificar aulas e depois [devido às exigências do outro supervisor] têm que planificar de outra maneira...</li> <li>Não lhes chega vir conhecer outra professora, outra turma, anos de escolaridade diferentes, matéria diferente, quanto mais terem de se adaptar também ao método de trabalho de outro professor [supervisor].</li> <li>Porque eles [estagiários] já faziam os trabalhos como o supervisor queria e agora têm que mudar para outra forma de trabalhar.</li> </ul>	E3 E3 E3 E3	4		
	C.2.2. Sobrevvalorização da teoria em detrimento da prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>... O supervisor vem assistir à aula e a aula, principalmente no início, não corria muito bem, porque os alunos não as deixavam trabalhar, agora isso não acontece... elas queixavam-se disso e com razão, porque, realmente, na situação de estágio têm que agradar a quem vem fazer as observações, a quem as vai avaliar.</li> <li>Eles (estagiários) estão a preparar as aulas e a principal preocupação são os planos que têm que apresentar... e</li> </ul>	E12			

		<p>isso retira-lhes muito tempo da preparação da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... [O supervisor] vai ligar mais ao que está escrito nos relatórios, à capacidade escrita, e não liga à prática!</li> <li>• Eu, como professora orientadora do Magistério, vi estar a prejudicar alunos para a vida toda deles, porque não eram bons alunos a matemática e isso já lhes descia a média...</li> <li>• ... Uma altura, numa reunião, ouvi uma professora dizer «hoje o almoço nem se me engoliu, porque vejo estar, aqui, a prejudicar alunos que não têm culpa, eles são ótimos professores no terreno e estão a ser prejudicados para a vida toda deles, por causa duma disciplina» (...) eu acho que isto é muito grave!</li> </ul>	E3			
			E4			
			E4			
			E4	5		
	C.2.3. Incremento de competências nos formandos irreal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As pessoas [os formadores] têm que saber que não basta compreender as matérias, tem que se trabalhar muito com elas (...) Eles [formadores da universidade], apenas, afloram estas questões! Isto está muito mal!</li> <li>• Acho que os professores [formadores da universidade] se interessam mais em dar alguns princípios, parece que, em vez de ser uma escola de competência, é uma escola tipo seminário, tipo aqueles colégios de antigamente em que se dizia aos alunos como tinham que se comportar...</li> </ul>	E16			
			E18	2		
	C.2.4. Desconhecimento da realidade e do currículo do 1.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Muitos professores que dão aulas na universidade não conhecem o programa do 1.º ciclo! Isto é verdade, acontece mesmo, porque eu já constatei isso na prática, eles não conhecem, não sabem...</li> <li>• ... Uma professora da UTAD, que não tinha nada a ver com o 1.º ciclo, mas estava a orientar o estágio do 1.º ciclo, estava a avaliar futuros professores e estava a avaliar professores no terreno...</li> <li>• ... A minha estagiária estava a dar a noção de área e ela [a supervisora] perguntou-me, a mim, se ela estava a dar bem, se era assim que, agora, se dava, porque ela não sabia...</li> <li>• ... Por exemplo, uma professora que tem uma licenciatura em inglês, que vai orientar um estágio para uma escola do 1.º ciclo, ela não conhece, devia conhecer, se não sabe devia informar-se...</li> <li>• ... Como é que ela [supervisora que não conhece o programa do 1.º ciclo] sabe ver se [os formandos] estão a dar bem, ou se estão a dar mal [a aula], para, depois, lhes dar uma nota?</li> <li>• [Os estagiários dizem que] "Há professores que nos estão a dar teoria e não têm, ou têm pouca, experiência de docentes!"</li> <li>• ... Se estão a formar professores do 1.º ciclo [os professores universitários] deviam, pelo menos, conhecer o programa do 1.º ciclo e conhecer a realidade das nossas escolas...</li> <li>• Esses professores [da universidade] sabem de teoria, mas de uma teoria geral, não sabem de teoria específica do 1.º ciclo, não são professores do 1.º ciclo, são professores com formação específica a outros níveis, são outros que dão tudo, sociólogos que dão estudo do meio, biólogos que dão planificação e observação... Na formação inicial acontecem coisas muito terríveis!</li> <li>• Os professores que leccionam essas disciplinas [Áreas científicas de ensino], e penso que os restantes também, não conhecem sequer o programa do 1.º ciclo!</li> <li>• Mas, eles [formadores da universidade] deviam conhecê-lo [programa do 1.º ciclo] e preocuparem-se com aquilo que os alunos têm que trabalhar no estágio e, futuramente, na prática.</li> </ul>	(2) E4			
			E4			
			E4			
			E4			
			E4			
			E14			
			(2) E15			
			E18			
			E18			
			E18	12		23
C.3. Lacunas no trabalho dos formadores do terreno	C.3.1. Cooperantes com competências duvidosas para serem formadores de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .... Os professores cooperantes tinham que ser professores... eu não digo professores exemplares, professores modelos, mas, pelo menos, professores com certas competências que... há muitos que não têm.</li> <li>• ... Era importantíssimo que as pessoas que estão ligadas à PP cumprissem certos requisitos, porque há muitos que os não cumprem.</li> <li>• Nem todos os professores que cooperam com a Prática Pedagógica têm perfil profissional para o fazerem.</li> </ul>	(2) E1			
			E1			
			E1			



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há professores que cooperam com o estágio, de 4.º ano, e nunca o deviam fazer!</li> <li>• ... Haver colegas [cooperantes] que querem impor, aos estagiários, o seu tradicionalismo no ensino e não vêem que estão ali para ajudar (...) Não as deixam [às estagiárias] pôr a sua originalidade e a sua criatividade em prática na sala de aulas, interrompem-nas, partem-lhes os sonhos... não pode ser!</li> </ul>	E14			
			E14	6	6	35

Total de Unidades do Tema 4 = 273