

Flores, M. A.; Carvalho, M. L. e Silva, C. (2016) Introdução. Contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-17

### **Introdução: contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores**

MARIA ASSUNÇÃO FLORES, MARIA LURDES CARVALHO E CARLOS SILVA  
Universidade do Minho, Portugal

A compreensão dos contextos, dos processos e das oportunidades de aprendizagem profissional dos professores, quer no âmbito da formação, inicial ou contínua, quer no local de trabalho, tem sido objeto de investigação a partir de múltiplas perspetivas. As questões que se colocam neste âmbito são, entre outras, o que é tornar-se ou ser professor? Como deve ser organizada a sua formação? Como aprendem a ensinar? O que aprendem? Com quem aprendem? Em que contextos ocorre essa aprendizagem? Quais são os conteúdos e os processos de aprendizagem? Como melhorar a qualidade da aprendizagem profissional dos professores? Como avaliar os seus resultados? As respostas a estas questões são complexas e requerem a consideração de múltiplas variáveis. Contudo, a literatura internacional tem reforçado a visão holística dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, valorizando todos os contextos, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais, individuais ou em grupo, em que os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Marcelo, 1999; Day, 2001, 2004; Flores & Veiga Simão, 2009; Collinson et al., 2009; Forte & Flores, 2012, 2014).

O conceito de formação aqui retratado é polissémico, suscetível de múltiplos olhares, pelo que surge tantas vezes usado como sinónimo ou conceito que se equivale a termos como “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (Marcelo, 1999, p.136). O autor opta por abraçar o conceito de “desenvolvimento profissional” num sinal de “evolução e continuidade”, permitindo ir mais além da habitual justaposição entre formação inicial e formação contínua, entre momentos diferenciados e não conexos. Se a formação inicial proporcionada no ensino superior é a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional (Roldão, 2001), a formação contínua torna-se fomento desse mesmo desenvolvimento profissional e gerador de práticas profissionais inovadoras (Correia & Flores, 2009).

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Flores, 2010) que implica o desenvolvimento de competências profissionais específicas do “aprender a

aprender” e “aprender a ensinar”, bem como competências do “saber ser e estar” e “saber conviver” numa família e cultura profissional. Este processo passa por diversas fases que ajudam o profissional a adquirir ou a desenvolver os seus conhecimentos e saberes, decorrentes de contextos e experiências variados. A universidade reestruturou os percursos formativos com vista a “reconstruir os conteúdos da formação numa lógica mais produtiva, menos académica e mais orientada para a solução de problemas” (Tejada Fernández, 2012, p.21). Por isso e para isso, abre as portas a novos intervenientes, renunciando ao seu formato “fechado sobre si próprio e sobre a sua própria lógica formativa” (Zabalza, 2013, p.58) e permitindo a ampliação, o enriquecimento e valorização dos contextos de aprendizagem. Esta incorporação de outros contextos permite construir sinergias, sustentadas no trabalho conjunto e em sincronia, coerência, centralidade e complementariedade (Zabalza, 2013), capazes de criarem propostas formativas congruentes, articuladas e integradas que se relacionem com a complexidade da realidade. Contudo, há ainda um caminho a percorrer no sentido de potenciar as parcerias universidade-escola e de articular, de forma mais coerente e consistente, a teoria e a prática da formação através da dimensão investigativa (cf. Flores, 2016).

Questões relacionadas com a mudança, a colaboração, a motivação e a natureza das atividades de aprendizagem têm sido abordadas na lógica das preferências de aprendizagem dos professores (Liebermanm 1996; Day, 2001; Flores et al., 2007; Collinson et al. 2009). Por outro lado, aspetos como a biografia pessoal, a fase da carreira do professor, o sentido de auto-eficácia, o apoio e a tutoria, as culturas e lideranças escolares e as oportunidades de aprendizagem, que são experienciados pelos docentes, têm sido indentificados como variáveis a ter em consideração na compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001, 2004). Neste sentido, é fundamental perceber os fatores internos e externos que influenciam o processo de formação e a aprendizagem do professor em vários contextos.

Esta obra reúne um conjunto de contributos de autores de vários países que procuram dar resposta a algumas das questões e problemáticas atrás enunciadas, incluindo autores de Portugal, Espanha, Brasil e México. Os vários capítulos apresentam questões ligadas à formação e à aprendizagem profissional dos professores em vários contextos e em distintas fases da carreira. A estrutura do livro procura ter em conta uma perspetiva global e diversificada da formação e aprendizagem profissional dos professores, partindo da formação inicial, da realidade dos estágios e das tutorias, passando pela fase de indução e pelas experiências de aprendizagem no local de trabalho ligadas, por exemplo, à avaliação do desempenho docente. Assim, no capítulo I, intitulado *Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: entre formação inicial, indução profissional e formação contínua*, Carlos Silva faz uma sistematização de algumas

referências teóricas sobre o processo que denomina de “tornar-se professor” ou o “itinerário formativo”, que leva o estudante candidato a professor a assumir as competências profissionais que o identifiquem com uma função e um saber próprios desta atividade. Numa primeira fase, o autor discute as expressões ‘formação de professores’ e ‘itinerário formativo’, para, numa segunda parte do texto, apresentar uma abordagem teórica que enquadra a formação de professores através de alguns princípios e orientações conceptuais. O autor termina com uma referência detalhada às etapas do percurso ou itinerário formativo – a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua, deixando, no final, algumas reflexões pessoais sobre o modo como a formação de professores pode ser melhorada.

É também num tom reflexivo que as autoras do capítulo II – *Reflexões sobre a Formação de Professores da Educação Infantil no Curso de Pedagogia* – analisam alguns aspetos da Formação de Professores, desta vez no âmbito da Educação Infantil no contexto brasileiro. Taynara Gonçalves, Maria Célia Borges, Leonice Matilde Richter, Vânia Vieira e Luciana de Carvalho apresentam, no seu texto, uma reflexão histórica e política sobre a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia no Brasil. As autoras enfatizam a polivalência das atribuições do educador e as especificidades do desenvolvimento na infância e sugerem a necessidade de repensar os currículos dos cursos de Pedagogia e as novas exigências de formação para uma prática profissional competente.

E é ainda num registo reflexivo e narrativo, na primeira pessoa, que continua o capítulo III intitulado *Caçador de sonhos: (des)construindo a identidade de uma futura profissional*, que retrata o percurso de formação inicial de uma professora. Partindo da metáfora do caçador de sonhos, as autoras Carla Miranda e Maria Lurdes de Carvalho refletem sobre a construção, reconstrução e co-construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores e da prática de ensino supervisionada. A narrativa apresentada, pessoal e emancipatória, surge muitas vezes como um diálogo entre a teoria/conhecimento e a prática/ação, entre a razão e a emoção. O capítulo analisa ainda as influências dos contextos profissionais e pessoais, articulando o vivido e o aprendido, na (trans)formação da identidade profissional de uma professora.

No capítulo IV - *La importancia de las sesiones de tutoría en la elaboración del conocimiento profesional docente en el Prácticum: reflexiones sobre un modelo de análisis del discurso* -, Juanjo Mena, Raquel Gómez Sánchez, María-Luisa García Rodríguez e María Soledad Ramírez Montoya analisam as oportunidades de construção dos conhecimentos profissionais dos estudantes futuros professores na Prática de Ensino Supervisionada (*Practicum*) à luz de um sistema de análise do discurso. Os autores descrevem as particularidades do sistema de análise das gravações dos diálogos entre professores mentores e professores em formação que se realiza

através de um processo que envolve três dimensões: análise de incidentes críticos, análise temática e análise proposicional. O modelo apresentado permite identificar os incidentes negativos e positivos da prática, os temas de conversação mais frequentes e o tipo de conhecimentos que os estudantes assimilam quando estão a realizar as suas práticas profissionais. Os dados revelam que as reflexões individuais ou entre pares ajudam a compreender a prática e não tanto a melhorá-la, enquanto o apoio dos professores cooperantes (mentores) lhes permite pensar em modos de mudar e inovar as suas práticas de ensino.

É ainda sobre o processo de formação em contexto de estágio que se centra o capítulo V intitulado *Estágio curricular supervisionado em Educação Física: espaço para o desenvolvimento de competências autorregulatórias*, da autoria de Ana Margarida da Veiga Simão, Lourdes Maria Bragnolo Frison e Luciana Toaldo Gentilini Avila. As autoras apresentam alguns resultados de um estudo mais vasto desenvolvido com estagiários de licenciatura em Educação Física numa universidade pública do sul do Brasil. Os estagiários foram convidados a participarem num grupo para discutir a prática pedagógica e os seus desafios ao longo do estágio curricular supervisionado, tendo sido utilizadas, como instrumentos de recolha de dados, entrevistas e reuniões de reflexão em grupo presencial e *online*. Os resultados do estudo permitem, por um lado, indagar sobre duas categorias emergentes: i) dificuldades percebidas na prática do estágio e ii) estratégias pedagógicas utilizadas para superar os desafios resultantes do seu percurso; e, por outro lado, inferir algumas considerações sobre o estágio como um espaço para o desenvolvimento de competências autorregulatórias nos estagiários. Evidencia-se uma aprendizagem em termos estratégicos e a tomada de decisões daí resultantes, de forma autorregulada, que contribuem para a melhoria do desempenho pessoal e profissional.

No capítulo VI - *Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la república dominicana. El programa INDUCTIO* - Carlos Marcelo García, Carmen Gallego-Domínguez, Paula Marcelo-Martínez e Paulino Murillo apresentam alguns resultados do programa INDUCTIO, um programa de indução profissional docente na República Dominicana, a partir das perspetivas dos professores mentores que realizam o apoio aos professores principiantes. A componente essencial deste programa reporta-se ao processo de tutoria, sendo os professores formadores selecionados a partir de uma reconhecida e ampla experiência docente. Como complemento às tutorias os professores principiantes têm acesso a seminários formativos presenciais e *online*, sobre temáticas consideradas pertinentes para as necessidades diagnosticadas pelos mentores, a que acresce o conceito de “círculos de aprendizagem” como um cenário informal de reflexão e análise de problemáticas específicas. Os dados da investigação centram-se na análise de diários reflexivos produzidos pelos mentores ao longo do programa, sendo que essa análise recai sobre os problemas dos professores principiantes de acordo com três dimensões: pessoal,

didática e organizativa. Os resultados obtidos são consistentes com outras investigações sobre a indução profissional, onde prevalecem os problemas relacionados com questões de metodologia, de disciplina e de motivação. Os autores concluem que os mentores desempenham um papel importante na socialização dos professores principiantes a partir de um enfoque denominado de “pedagogia do cuidado”.

O capítulo VII - *Caminhos formativos escritos por professoras e professores: compartilhando narrativas sobre fazer docente e desenvolvimento profissional* - centra-se na análise da prática de ensino com base em narrativas escritas por professores. Helena Amaral da Fontoura reflete sobre a relação existente entre a qualidade de ensino e os processos de formação de professores na Residência Pedagógica. Apresenta uma reflexão sobre o ser professor a partir de narrativas relacionadas com a sua formação e desenvolvimento profissional, entendido como processo contínuo e integrador das práticas, atividades formativas e reflexões. Este trabalho, fruto de uma pesquisa na Residência Pedagógica, desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destaca o desenvolvimento profissional docente, potenciado pela (re)significação e pela (co)construção de novos saberes através das “marcas do diálogo” e das subjetividades das trajetórias profissionais.

No capítulo VII - *Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1.º ciclo do ensino básico*, Ana Maria Costa e Silva e Rosalinda Herdeiro situam o seu contributo no contexto da avaliação de desempenho docente e sua relação com o desenvolvimento profissional de professores. As autoras começam por enquadrar os contextos político-educacionais da avaliação do desempenho, questionando as suas implicações relativamente a novas formas de ser professor. Silva e Herdeiro apresentam, depois, dados de um estudo que realizaram convocando as vozes dos professores e discutindo os dilemas da avaliação do desempenho face ao desenvolvimento profissional. As autoras concluem que a avaliação do desempenho não teve os efeitos antecipados e explicitados pelas políticas educativas, tendo ocorrido efeitos perversos na qualidade do desempenho docente resultantes da desmotivação, das tensões nas relações socioprofissionais, do *stress* e da desilusão face às expectativas criadas. Contudo, foi também possível constatar a resiliência dos professores perante os constrangimentos, exigências e solidões na profissão.

É também sobre este tema que se desenvolve o capítulo IX desta obra intitulado *Formação e(m) Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para o Desenvolvimento profissional*, da autoria de Maria João Lapo e Maria Assunção Flores. As autoras abordam o tema da formação e(m) avaliação e sua (des)articulação com o desenvolvimento profissional de professores. Com base em dados de um estudo mais vasto, Lapo e Flores apresentam as perspetivas de professores avaliadores e avaliados face à avaliação do desempenho docente (ADD) e ao modo como esta

tem (ou não) contribuído para o seu desenvolvimento profissional. Mais concretamente, as autoras apresentam dados de um conjunto de professoras que participaram numa ação de formação sobre ADD – a terceira fase de um projeto mais vasto em que o estudo se insere – e analisam as motivações para a adesão das participantes à formação, que se situam entre o anseio de aumentar os seus conhecimentos e a minimização da ansiedade que o tema, ainda controverso, lhes suscita. Com base em narrativas na primeira pessoa, as autoras dão conta dos testemunhos das professoras ao longo da formação e concluem que as mesmas valorizaram a sua participação pela reflexão sobre o tema, ainda problemático, da avaliação do desempenho, pela partilha de experiências e pela oportunidade de desenvolvimento profissional. Em relação às experiências de ADD, as participantes dividem-se entre as mais crentes, que aceitam e acreditam neste processo, fruto das suas experiências positivas; e as céticas (em maior número), que reportam experiências menos positivas e que questionam o contributo da ADD para a melhoria das práticas dos professores e do seu desenvolvimento profissional. Neste caso as professoras manifestam resistência e desconforto quanto ao tema, mormente no que diz respeito a questões de injustiça, de irrelevância e de inutilidade da ADD na criação de oportunidades para a aprendizagem profissional. O capítulo termina com algumas questões no sentido de valorizar a aprendizagem e a construção de conhecimento decorrente do contexto de ADD.

## REFERÊNCIAS

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Collinson, V., E. Kozina, K. Lin Yu-Hao, L. Ling, I. Matheson, L. Newcombe, and I. Zogla. (2009). Professional Development for Teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education* 32 (1): 3–19.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Flores, M. A. (2016) Teacher Education Curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, Dordrecht: Springer Press.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009) (Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Contextos e Perspetivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola: reflexões a partir de um estudo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the

workplace: A study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105

Lieberman, A. (1996). Practices that Support Teacher Development. Transforming conceptions of professional learning."In *Teacher Learning. New policies, new practices*, edited by M. W. McLaughlin and I. Oberman, 185–201. New York: Teachers College Press.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, N.º 1, 01-13.

Tejada Fernández, J. (2012). La alternativa de constexto para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.

Zabalza, M. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. *Actas XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en las empresas en la formación universitária: un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp.51-68). Poio (Pontevedra). Recuperado de <http://redaberta.usc/poio>.