

EIXOS ESTRUTURANTES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Daniela Gonçalves¹ & Isabel Cláudia Nogueira²

¹ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF. E-mail: daniela@esepf.pt.

²ESE de Paula Frassinetti; CIPAF. E-mail: isa.claudia@esepf.pt.

RESUMO

Espaço de referência social e, portanto, instituição a que se impõe constante reafirmação, cabe à escola, em geral, ser agente essencialmente proativo de interpretação dos contornos dos processos de mudança que afetam o mundo. Aos professores, em particular, entendemos caber a responsabilidade de responder com criatividade aos desafios que lhes são colocados diariamente, pela posição privilegiada que ocupam nesta instituição e, como consequência, pelo seu papel no desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano.

Nesta aceção, e em nosso entender, aos processos de formação docente (inicial e ao longo da vida) reclama-se uma matriz humanista, colaborativa e (auto)transformadora, materializada em propostas formativas que assumam qualquer relação educativa necessariamente suportada em valores, saberes e práticas de referência, e que os convoque a valorizar práticas pedagógicas reflexivas e cooperativas, assim como a privilegiar instrumentos de ensino/aprendizagem que visem a autonomia, criticidade cooperação e a criticidade dos sujeitos, articulando dessa forma educação e desenvolvimento humano sustentável.

Nesta proposta, pretendemos apresentar o resultado de um estudo exploratório, de natureza qualitativo, suportado pela construção de narrativas reflexivas, no âmbito dos cursos de formação de professores e que teve como grande finalidade compreender os eixos profissionais mais valorizados na atividade docente. Da análise dos resultados da investigação destacar-se-á alguns binómios fundamentais, visto que promovem o desenvolvimento profissional aliado à reflexão sobre o propósito do ato educativo.

INTRODUÇÃO

Se os tempos que correm não são fáceis para os professores, curiosamente, é neste aqui e agora que a refundação identitária faz sentido. Ser professor representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Espaço de referência social e, portanto, instituição a que se impõe constante reafirmação, cabe à escola, em geral, ser agente essencialmente proativo de interpretação dos contornos dos processos de mudança que afetam o mundo. Aos professores, em particular, entendemos

cabem a responsabilidade de responder com criatividade aos desafios que lhes são colocados diariamente, pela posição privilegiada que ocupam nesta instituição e, como consequência, pelo seu papel no desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano.

Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Julgamos que a dimensão ética é essencial à atividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de responsabilidade profissional, merecendo uma atenção mais cuidada (Krejsler, 2005).

Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir de forma a existir uma maior participação. Todos devem questionar, refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a coresponsabilização de vários atores - professores, alunos, encarregados de educação (...) -, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autogeridos, auto-organizados, (auto)construtores e (auto)avaliadores.

A escola ao privilegiar o mundo de vida que tende a ajustar as funções sistémicas ao sentido criticamente partilhado por os diferentes atores, obedecendo a um referencial mais crítico, mais reflexivo e mais democratizante anuncia a utopia, entendida como o ainda-não. Neste contexto, a utopia significa uma escola-crítica, escola-reflexiva e escola-cidadã, o que implica que os processos de formação docente (inicial e ao longo da vida) sejam enquadrados numa matriz humanista, colaborativa e (auto)transformadora, materializada em propostas formativas que assumam qualquer relação educativa necessariamente suportada em valores, saberes e práticas de referência, e que os convoque a valorizar práticas pedagógicas reflexivas e cooperativas. Tal implica necessariamente instrumentos de ensino/aprendizagem que visem a autonomia, criticidade, cooperação e a criticidade dos sujeitos, articulando dessa forma educação e desenvolvimento humano sustentável: subscREVendo que “o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e colectivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual” (Aragão, 2014, p. 211), é nosso entendimento que esta forma de ser, estar e aprender não pode estar ausente da formação inicial de professores contemporânea.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITO(S) E PROCESSO(S)

No contexto educativo atual, a noção de desenvolvimento profissional tem assumido grande notoriedade nos debates sobre a formação de professores dos diversos níveis de ensino. Este destaque resulta, em grande medida, da constatação de que, para dar resposta aos atuais desafios da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira.

Roldão (2005) considera que as práticas de formação, naturalmente, não podem ser realizadas sem o profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, e exigem, face à complexidade da questão, uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

Consideramos, pois, que a noção de desenvolvimento profissional está próxima da noção de formação, mas estas não são propriamente sinónimas, visto que a formação se encontra associada à ideia de *frequentar* cursos, numa lógica mais ou menos *instrucional*, enquanto o desenvolvimento profissional se efetua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também uma variedade de outras ações, tais como a realização de projetos, a partilha de experiências, o exercício de reflexão, entre outros. Além disso, ao termo formação associa-se um movimento essencialmente de *fora para dentro*, no qual se entende que cabe ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto que o termo desenvolvimento profissional se associa um movimento inverso, *dentro para fora*, em que o docente em desenvolvimento que decide que questões quer considerar e que projetos quer empreender e executar. Por outras palavras, o professor passa de objeto, na formação, a sujeito, no desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, e por norma, na formação, atende-se principalmente àquilo que o professor necessita de aprender, enquanto no desenvolvimento profissional, se potenciam aspetos do conhecimento que o professor detém à partida. De acordo com esta diferença, a formação tende a ser perspetivada de modo compartimentado, ou seja, por assuntos ou temas, enquanto o desenvolvimento profissional, embora possa enfocar em cada momento um ou outro tema, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo e, neste sentido, exige a interligação da teoria com a prática. Ao contrário, a formação parte, inevitavelmente, da teoria, não chegando, não raras as vezes, a sair dela.

Tendo em conta estes pressupostos, referir-mo-nos ao desenvolvimento profissional docente não equivale a referir-mo-nos à formação de professores. O conceito de desenvolvimento profissional permite, no entanto, lançar um novo olhar a formação de professores, porque ao valorizar a sua emancipação profissional, os professores deixam de ser entendidos como meros recetores de informação,

passando a ser encarados como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Deste modo, o termo “desenvolvimento” aponta para ideias de continuidade, processo e evolução, noções não totalmente compatíveis com uma visão tradicional de justaposição da formação inicial com o aperfeiçoamento profissional, proporcionado pela formação contínua. Subscrevemos “uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão” (Gonçalves, 2015, p. 310), que, conseqüentemente, acontece necessariamente já na etapa de formação inicial.

Recusamos, obviamente, a valorização da formação baseada numa racionalidade técnica que considera os professores meros executores de decisões alheias e privilegiamos processos de formação que reconhecem a sua capacidade para assumir posições e tomar decisões. Preconizamos processos formativos contextualizados por uma perspectiva de desenvolvimento profissional que propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas. Sustentamos ainda a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre as suas próprias experiências de ensino.

As teorias públicas têm enfatizado de modo crescente o papel da formação na construção da identidade docente, embora a evidência empírica seja ainda escassa, tal como é considerado por Schepens, Aelterman e Vlerick (2009). Nessa medida, a investigação sobre os eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente constitui um elemento importante para a formação docente e para os formadores de professores no sentido de apoiar melhor os estudantes em formação na compreensão de si próprios enquanto professores (Korthagen, 2004).

Com estas convicções, tal como Moreira (2010, p.21), consideramos que

as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente.

Foi com o objetivo de compreender o modo como os estudantes (futuros professores) entendem os eixos do desenvolvimento profissional docente, com especial destaque para o lugar da prática na configuração da sua identidade

profissional, que realizamos um estudo exploratório que inclui ainda a análise das suas motivações/expectativas e perspectivas futuras sobre ser professor e o exercício da profissionalidade docente.

2. O ESTUDO EXPLORATÓRIO: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES

Tendo como propósito investigar o modo como os estudantes de formação de professores compreendem o exercício e o desenvolvimento da profissionalidade docente concretizamos um estudo exploratório de cariz qualitativo visando identificar eixos estruturantes de análise sobre o desenvolvimento profissional docente.

Os dados que partilhamos neste artigo e que foram obtidos junto de estudantes que frequentaram o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no ano letivo de 2016/2017, decorrem de um projeto de investigação mais amplo que procura responder às seguintes questões: que representações e perspectivas trazem os estudantes de formação de professores sobre o que é ensinar e o que é ser (bom) professor? Quais são as suas expectativas em relação à formação inicial? De que modo se sentem preparados para exercer as atividades de docência? Como perspectivam/avaliam as oportunidades de aprendizagem profissional no contexto da formação inicial de professores? Como se veem enquanto futuros professores e quais são as suas ambições futuras no exercício da docência?

A recolha de dados foi realizada com base em narrativas escritas reflexivas, bem como em testemunhos e relatos escritos sobre as suas experiências enquanto estudantes instituição de ensino superior e nas escolas cooperantes onde realizaram os diferentes estágios, nomeadamente sobre a forma como estas dez estudantes compreendem os eixos profissionais mais valorizados na atividade docente. Os participantes são todos do sexo feminino e à data encontravam-se a frequentar o último semestre do curso de habilitação para a docência.

Claramente promotor de processos reflexivos de natureza profissional, o uso das narrativas reflexivas permite explicitar e refletir sobre crenças, teorias implícitas e experiências e sobre a história de vida dos participantes, para além de se apresentar como um método interessante, porque esclarece o ponto de vista da explicitação e questionamento das representações acerca do processo de tornar-se e ser professor e do modo como os futuros professores dão sentido às suas experiências de aprendizagem, quer na instituição de ensino superior, quer na escola cooperante no período de estágio (Moreira, 2011).

No que diz respeito ao tratamento dos dados, foi adotada a análise de conteúdo temática ou categorial, seguimo-nos pelas etapas ou operações de uma análise de

conteúdo referidas por Esteves (2006), Vala (1986) e Bardin (1994). A etapa de constituição do *corpus* de análise foi orientada pelas questões teóricas e metodológicas, como indicado por Vala (1986) e as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1994) presidiram à sua constituição. O processo de categorização foi aplicado aos dados recolhidos, permitindo a sua classificação e redução, tendo em conta a sua pertinência. Procedeu-se, deste modo, a uma transformação dos dados brutos que “por recorte, agregação, enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1994, p. 103). Em termos de segmentação, ou recorte, as unidades de registo consideradas foram semanticamente delimitadas (Vala, 1986, p. 114), mantendo-se a ideia expressa pelo produtor do discurso.

Dos resultados produzidos que apresentamos no ponto seguinte, emergem eixos estruturantes de desenvolvimento profissional relacionados com crenças e representações, expectativas, trabalho colaborativo e avaliação.

3. RESULTADOS: EIXOS ESTRUTURANTES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A visão do bom professor como um profissional apetrechado de um conjunto abrangente de competências pessoais e profissionais que se revelam na sua capacidade de articular saber teórico com conhecimento prático, no respeito pela diversidade dos seus alunos, na disponibilidade para aceitação de desafios e numa atitude constante de atualização é a que perpassa as narrativas das várias participantes.

Para estas futuras professoras, um bom professor reúne características e traços de personalidade específicos - “bom professor deve ter desenvolvido um amplo espectro de competências (...) na qual se engloba a visão e a sabedoria; a competência de personalidade (define o carácter e a forma de ser) na qual reúne a humildade, a curiosidade, a flexibilidade, paciência, consistência, coerência, convicção, a segurança em si mesmo e a proatividade” (participante C) ou “motivação, disponibilidade, entusiasmo, pontualidade, dinamismo, práticas e muito trabalho colaborativo” (participante J) -, considerando-o “um misto de ser, de relacionar, de conhecer, de estar, de pensar perante as ideologias de cada um” (participante A).

Considerando que “o bom professor não precisa de ser autoritário para promover a disciplina, os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica não apenas pelo seu estatuto profissional” (participante E), a dimensão da relação pedagógica é claramente referida como estruturante a este profissional: “o bom professor respeita o ritmo de aprendizagem, respeita o desejo, promove a cooperação, promove o diálogo e, sobretudo, promove

oportunidades e o respeito pela diferença, o elogio” (participante B); “é também importante que o bom professor aposte numa boa relação com os seus alunos, uma vez que, as relações professor-aluno têm alta influência no sucesso dos alunos” (participante H); “o bom professor sabe cativar” (participante B).

Uma postura investigativa e disponibilidade perante desafios são modos inerentes a um bom professor. Para estas estudantes, o *bom professor* “é investigador” (participante H) e “encara os problemas como desafios apesar de toda a burocracia e de todas as funções e responsabilidades” (participante B), sobressaindo a importância de “conjugam a arte e a ciência de ensinar!” (participante A), atribuída à articulação teoria-prática: “a teoria é muito importante para o nosso desenvolvimento profissional, mas sem dúvida alguma que com a prática se aprende muito mais, pois desenvolvemos a nossa profissionalidade” (participante F).

3.1. A ação educativa

Subscrevendo que qualquer processo formativo é um fenómeno dinâmico e que, por tal, verdadeiramente nunca se esgota, qualquer resposta educativa passará por propor ações e estratégias alicerçadas em conhecimentos e metodologias atuais e validados pela comunidade científica, sejam de âmbito disciplinar, pedagógico, organizacional ou relacional. A formação inicial de professores assume-se, assim, como etapa fundamental no desenvolvimento profissional docente e são inúmeras as suas oportunidades e possibilidades, quer de natureza mais formal, estruturada e aprofundada, quer através de processos de autoformação, com percursos mais personalizados e em espaços e tempos individualizados, potenciados pelo acesso praticamente ilimitado a inúmeras fontes de conhecimento.

Claramente motivadas, estas estudantes encaram a sua futura atividade profissional com expectativas positivas e vontade de ousar - “vontade de arriscar, sente desejo de deixar a sua marca, por mais pequena que ela possa ser. Sente sobretudo vontade de ser ousada, sair do seu campo de conforto e experimentar” (participante B), não obstante manifestarem algum receio por eventuais desencontros entre desejo e realidade profissionais: “Existem medo e receios? Claro que sim. De quê? De não ser capaz, de não ser a profissional que sempre ambicionou ser, de não corresponder às expectativas dos alunos” (participante A); “no fundo só quer ser mais e melhor, mas sente, igualmente, algum receio de ser mal interpretada com esta sua vontade incessante de se melhorar” (participante B); “as expectativas face ao exercício profissional estão a ser encaradas com serenidade e com um espírito aberto, porque com trabalho, empenho, determinação e com bons profissionais a orientar o caminho a seguir, o resultado não só pode, como é sempre positivo” (participante C).

Patenteando alguma alternância ação/tradicional – ação/transformadora, como em “estamos muito motivadas e muito ansiosas por poder transmitir conhecimentos aos nossos futuros alunos” (participante D) e em “não só queremos ajudar os alunos; queremos contribuir para “um mundo” melhor e mais significativo” (participante E), é igualmente explicitada uma ação profissional “orientadora, norteadora, que impulsiona à descoberta autónoma e constante dos vários caminhos que existem no mundo, pelos alunos. Talvez a “ESCOLA” que temos em Portugal crie barreiras a esse modelo de ensino e aprendizagem, mas o importante é não perdermos o nosso Norte” (participante J).

3.2. A avaliação

Independentemente do seu âmbito de realização, só a incorporação real, transparente e assumida de mecanismos de monitorização e regulação de atividades permitirá fornecer informação objetiva e fidedigna sobre a adequação e a eficácia dessas mesmas atividades às aprendizagens dos alunos. Uma avaliação multifacetada, sistemática e estruturada estabelece condições que garantem uma boa regulação da atividade docente e da aprendizagem dos alunos, fornecendo sugestões preciosas para a melhoria educativa: tal como para De Ketele (1999), para quem a avaliação funciona como um espelho, que explicita a conceção de educação do professor, mas também deixa claro como os alunos apreendem o conhecimento, “avaliar permite ao professor e ao alunos olhar para si mesmo e identificar os pontos fortes e os de melhoria de uma determinada situação/atividade” (participante F).

Defendendo que “uma relação particular de apoio à aprendizagem envolve uma avaliação formativa, na qual os docentes e alunos consciencializam-se dos aspetos do processo de ensino-aprendizagem que podem e devem ser melhorados” (participante A), esta futura professora refere ainda que “desde o início do estágio que a estudante procurou construir e aplicar instrumentos de avaliação formativos (...) teve sempre presente os objetivos da avaliação: avaliar para a aprendizagem; avaliar como aprendizagem e avaliar a aprendizagem” (participante A), visão corroborada em “aprendemos também a dar importância à avaliação, sendo esta fundamental para verificar se devemos avançar com os conteúdos ou não; quais as dificuldades mais sentidas pelos alunos” (participante E).

A avaliação é igualmente reconhecida como elemento indispensável à planificação da intervenção docente - “estes pequenos momentos de avaliação permitiram conhecer melhor cada um dos alunos da turma, as suas dificuldades, mas sobretudo os seus dons. Considera-se que os recursos avaliativos empregados têm contribuído, e muito, para a elaboração das planificações subsequentes (participante F) – e reflete a intencionalidade pedagógica subjacente ao ato educativo a que se refere: “para se construir um bom instrumento de observação é deveras importante,

se não crucial, saber onde se está, para onde se quer ir e quais as estratégias que permitem ao professor chegar onde é preciso” (participante I).

Esta etapa da intervenção educativa é encarada como uma oportunidade de reflexão sobre a sua própria prática – “os instrumentos de avaliação auxiliaram na percepção dos aspetos mais e menos conseguidos ao longo da experiência [de estágio]” (participante B) e “possibilitam uma análise e um estudo crítico sobre os mesmos” (participante h) – e, portanto, do seu próprio desenvolvimento profissional, porque “permite, agora, fazer um balanço mais refletido de todo o processo” (participante B), assim como possibilita “relacionar com os diferentes intervenientes do contexto educativo com diferentes perspetivas e com diferentes formas de lecionar” (participante E).

3.3. O trabalho cooperativo

As práticas cooperativas, entendidas como um conjunto de ações que visa um objetivo comum, afiguram-se como componentes incontornáveis e favoráveis à construção de conhecimento, quer coletivo, quer individual, e ao desenvolvimento do profissional docente. A partilha e disseminação que uma postura cooperativa alimenta - tanto de práticas, métodos e recursos educativos, como de experiências, sucessos e inquietações pedagógicas -, são formas de ser e de estar profissionalmente que, se alicerçadas em processos de problematização, análise, reflexão e negociação de significados, favorecem a emergência de propostas e soluções educativas mais pertinentes e consolidadas, muitas vezes também dispensando esforços individuais adicionais.

À semelhança de outros contextos profissionais e com claros benefícios para os elementos que as constituem, a cooperação docente deve ser subscrita e alimentada pelos próprios docentes, naturalmente suportada por uma participação que se deseja consciente, responsável e comprometida, por todos e para todos os envolvidos, concretizando, deste modo, a tão proclamada colegialidade docente.

Apontando a aprendizagem cooperativa como desejável para o crescimento e desenvolvimento integral dos seus futuros alunos – “queremos promover um ambiente acolhedor desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa transmitindo valores importantes para viverem em sociedade, para que cada um traga benefício não só na aprendizagem, mas também na convivência” (participante B), os testemunhos que se seguem reforçam a apropriação do trabalho cooperativo como a forma de ser-estar docente destas futuras professoras, que referem ser “fundamental saber trabalhar em equipa” (participante E)”, mencionando que “os vários feedbacks recebidos (...) das professoras ou até mesmo do par pedagógico foram sempre transformados em objetivos a serem alcançados, nunca foram vistos como críticas destrutivas. Esta é, na ótica da estagiária, uma das maiores qualidades

da estudante, o saber escutar o outro e o saber aprender com as críticas” (participante D) e sugerindo ainda que “mais do que investigar na ação, sobre a ação e para a ação, o docente deve ter a capacidade de trabalhar em equipa e partilhar com os seus colegas saberes e experiências” (participante I).

A envolvência e colaboração da comunidade educativa, de forma mais lata, é igualmente apontada e reconhecida como “essencial (...) ao autoconhecimento da estagiária” (participante A), sendo ainda evidenciado que “o apreço e a cooperação são preciosos. É necessário também existir um espaço em que todos os intervenientes do contexto educativo se identifiquem, à qual seja possível a comunicação e o entendimento” (participante B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos suscitam-nos, obviamente, algumas reflexões. Uma primeira consideração prende-se com a natureza peculiar de que a fase de iniciação ao ensino se reveste. Trata-se, efetivamente, de uma etapa rica em termos de novas aprendizagens e de experiências pedagógicas determinantes, durante a qual se confrontam expectativas e realidade(s). A prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho do exercício profissional docente.

Não obstante, parece-nos, no entanto, fundamental reflectir sobre a formação inicial de professores enquanto etapa de um percurso formativo mais alargado. O sentido desta formação pressupõe, por um lado, a oportunidade de dotar o estudante de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirão integrar-se na profissão docente e, por outro, de consciencializar o candidato a professor para os aspetos educacionais com vista ao seu posterior desenvolvimento profissional. Assim, perante os desafios e as exigências colocadas à escola e para que esta possa contribuir com respostas eficazes e adequadas à complexidade de que uns e outras se revestem, é imprescindível poder contar com (futuros) docentes que acreditam, no seu poder e nas suas capacidades de (trans)formação, de (re)criação e de (auto)regulação da sua prática.

Como consideramos a conceção de uma formação e/ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo e sistemático, não podemos deixar de encarar com seriedade a fase de indução ao ensino – prática de ensino supervisionada – que ocorre no âmbito dos cursos de mestrado de formação de professores. Neste contexto, a instituição superior de formação desempenha um papel determinante, uma vez que na operacionalização da prática de ensino supervisionada deverá ter em conta uma dinâmica de formação global e orientada para a ajuda efetiva, pelo que a sua conceção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade.

A criação de um clima propiciador de partilha de experiências profissionais e o fomento da interação entre professores e instituições de formação surge, portanto, como um desafio para os responsáveis tanto pela sua elaboração como pela sua implementação, sobretudo em contextos em que as práticas profissionais se encontram ainda marcadas pelo individualismo.

Neste sentido, torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação: “ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” (Flores, 2010, p.184).

Assumindo o desenvolvimento profissional docente simultaneamente como motor, processo e produto da intervenção pedagógica, do estudo que realizamos emergiram já três dimensões/eixos centrais a esse desenvolvimento – a ação educativa, a avaliação e a cooperação – potenciados, acreditamos, pela perspetiva formativa que preconizamos:

Pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se tem para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, refletir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento ou o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico. Em nosso entender, a aquisição deste tipo de pensamento/reflexão requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que refletir sobre o que pensou não é um processo espontâneo, mas sim cultiva-se. (Gonçalves & Nogueira, 2015, p. 180)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragão, A.M. (2014). Constituição da reflexividade docente. Indícios de desenvolvimento profissional coletivo. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. (pp. 197-213) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- De Ketele, J.M. (1999) *Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve, UCL-CEDILL.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial de Professores* [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], (pp. 304-303). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCN_E_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.

- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2015). A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de concepções sobre Matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., 6, 180-182. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.491
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, 2, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (org.) (2011a). Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores. Mangualde: Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2005). Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos. Porto: Edições Asa.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, v. 35, 4, 361-378. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802648317>.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Lisboa: Edições Afrontamento.