

Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro

CARLOS MARCELO

marcelo@us.es

Universidade de Sevilla (Espanha)

RESUMO:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

PALAVRAS-CHAVE:

Desenvolvimento profissional, Identidade profissional, Aprender a ensinar, Formação de Professores.

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.

MICHAEL FULLAN, 1993

INTRODUÇÃO

Quando falo ou escrevo sobre desenvolvimento profissional docente tenho sempre o hábito de referir a obra de Linda Darling-Hammond, “O Direito de Aprender” (Darling-Hammond, 2001). E faço-o porque entendo que é necessário recordar que as escolas foram criadas com o intuito de transformar as mentes dos alunos em mentes educadas e que, hoje em dia, para que esse direito se continue a respeitar, exige-se dos professores um esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação (Marcelo, 2002).

Muito se tem escrito sobre a influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões

— se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. Zabalza (2000) afirmava que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (p. 165). Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Vai neste sentido o título do relatório recentemente publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). No título diz-se que os professores contam, ou seja, têm que ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. Neste relatório afirma-se que: “Actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer

pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p. 12). Este relatório é reflexo da preocupação, a nível internacional, com os professores: como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras.

Mais recentemente, no âmbito da II Reunião Intergovernamental do Projecto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, que se celebrou em Buenos Aires nos dias 29 e 30 de Março de 2007, apresentou-se um documento de discussão sobre políticas educativas, no qual se afirmava que “os docentes são actores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região” (p. 49).

Em paralelo com o estudo da OCDE, a prestigiada Associação Americana de Investigação Educacional (AERA) tornou público o relatório que tenta resumir os resultados da investigação que se tem feito em Formação de Professores, bem como propor políticas educativas que tenham em conta esses resultados. Afirma-se que: “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). Na mesma linha, Darling-Hammond (2000) afirmava que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer”.

Deste modo, centramos o tema deste artigo num aspecto fundamental das discussões sobre a profissão docente: os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu reportório de competências. É importante lembrar que não partimos do zero, o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas. Têm sido feitas centenas de investigações e dezenas de revisões com o intuito de compreender estes processos. Tanto a terceira (Wittrock, 1986) como a quarta edição (Richardson, 2001) do *Handbook of Research on Teaching*, integram capítulos de revisão e síntese acerca dos professores, da sua formação e evolução. Estas obras, bem como artigos de revisão recentes,

publicados em revistas especializadas (como os de Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 1998; Wideen *et al.* 1998; Wilson & Berne; Zeichner, 1999) permitem-nos configurar um panorama bastante actualizado no que diz respeito ao conhecimento acumulado sobre o processo de aprender a ensinar, tanto nos seus aspectos consensuais como nos mais discutíveis. Partindo destas revisões, já bastante amplas, podemos fazer o ponto de situação e estabelecer um corpo de conhecimento acumulado suficiente para começar a dar uma resposta à pergunta: Como se aprende a ensinar?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A QUE NOS REFERIMOS?

Neste artigo optamos pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores. No nosso contexto podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007). No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores

Rudduck referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

De seguida apresentamos algumas das mais recentes definições do conceito *desenvolvimento profissional de professores*, formuladas por autores de relevo:

- “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4);
- “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 3);
- “Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);
- “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3);
- “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4);
- “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663);
- “O desenvolvimento profissional docente é

o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003).

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Na revisão da investigação que se tem feito em torno do desenvolvimento profissional docente, Villegas-Reimers (2003) mostra que nos últimos tempos se tem vindo a considerar que este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as

- práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
 5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
 6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
 7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.
- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
 - De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
 - De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
 - De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
 - De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, directores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E PROFISSÃO DOCENTE

Dado que assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Esta é uma reflexão que considero necessária uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram

Na mesma linha, Sparks e Hirsh (1997) identificaram algumas das mudanças que se tinham vindo a produzir no desenvolvimento profissional docente:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;

um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005).

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, *identidade* pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard *et al.*, 2004).

Os autores supracitados, através de uma revisão das investigações recentes, definiram as seguintes características:

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”
2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.
3. A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições

de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.

4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Neste momento, o conceito de identidade profissional docente está sujeito a uma revisão. Do ponto de vista de Bolívar, “as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar” (2006, p. 13).

Estas mudanças não têm só a ver com a própria profissão docente, mas também com “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (Bolívar, 2006, p. 25). Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas. As mudanças e as novas realidades, referidas por Bolívar, requerem que se observem as repercussões que estão a ter nos professores.

Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (Bolam & McMahon, 2004).

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE SE TORNAR PROFESSOR

Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajudam-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (Pajares, 1992; Richardson & Placier, 2001).

A formação inicial tem sido sujeita a múltiplas investigações e estudos (Cochran-Smith & Fries, 2005). De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vezes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. Neste sentido vão as conclusões do relatório da OCDE, a que já fizemos referência, que afirma, em concreto, que: “As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial” (OCDE, 2005, p. 13).

Por contraponto, vale a pena recordar o excelente artigo escrito por David Berliner (2000), no qual este refuta uma dúzia de críticas que habitualmente se fazem à formação inicial de professores (que para ensinar basta saber as matérias, que ensinar é fácil, que os formadores de professores vivem numa torre de marfim, que as disciplinas de metodologia e didáctica são dadas de forma superficial que no ensino não há princípios gerais válidos, etc.). Do ponto de vista do autor, são críticas não isentas e que reflectem uma visão bastante limitada acerca da contribuição da formação inicial para o desempenho dos professores. Diz Berliner: “penso que se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua” (2000, p. 370). Neste processo, a formação inicial joga um papel importante e não é de pouca importância ou substituível, como alguns grupos ou instituições têm sugerido.

Os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem. Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005) defendem que, para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto, porque as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação. Neste contexto, as investigações que se têm realizado têm procurado estabelecer diferenças entre os professores em função da idade, bem como desenvolver o conceito de *perícia*. Sendo assim, tem-se analisado esta evolução, salvo em casos excepcionais, desde o primeiro ano de experiência docente. Encontramos, igualmente, estudos que tentam compreender o processo de conversão em perito; assim como investigações que analisam o que faz e quais as características de um docente perito. Da análise destes estudos ressalta o contraste entre professores peritos e professores principiantes. É importante assinalar que, quando falamos de professores peritos, estamos a falar não só de um professor com pelo menos 5 anos de experiência, mas também de pessoas com “um elevado nível de conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas

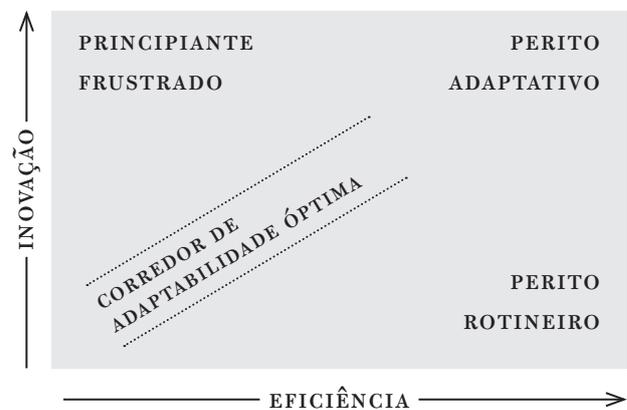
que requerem uma dedicação especial e constante” (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 10). Assim sendo, não é com o mero transcorrer dos anos que o professor perito conquista a sua competência profissional. Como assinala Berliner, não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito (Berliner, 1986).

Segundo Bereiter e Scardamalia, os peritos — em qualquer área — têm as seguintes características em comum: complexidade de competências, ou seja, as acções do perito apoiam-se numa estrutura diferente e mais complexa que as do principiante, exercendo um controlo voluntário e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolve de uma forma mais automática no caso dos principiantes. Em segundo lugar, o perito possui uma grande quantidade de conhecimentos, quando comparado com o principiante. Em terceiro lugar, assinalam a própria estrutura do conhecimento. Para Bereiter e Scardamalia, “os principiantes tendem a ter, o que podemos descrever como, uma estrutura de conhecimento ‘superficial’, algumas ideias gerais e alguns detalhes relacionados com essa ideia geral, mas não interrelacionados. Por seu lado, os peritos têm uma estrutura de conhecimento profunda e de multi-níveis, com muitas conexões inter e intra-nível” (1986, p. 12). A última característica que diferencia o perito do principiante é a representação dos problemas: o perito recorre a uma estrutura abstracta do problema e utiliza uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória. Pelo contrário, os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema, pelo que têm dificuldades em representá-lo de forma abstracta (Marcelo, 1999).

Finalmente, e para complementar o que foi dito anteriormente, Bereiter e Scardamalia (1993) fazem uma distinção entre *perícia cristalizada* e *perícia fluida*. A *perícia cristalizada* consiste no desenvolvimento de procedimentos que se foram aprendendo com a experiência e que se utilizam para resolver tarefas de forma adequada. A *perícia fluida* consiste em capacidades que surgem quando o perito enfrenta novas e desafiantes situações. Esta *perícia fluida*, ou adaptativa, desenvolve-se ao longo da vida, aumentando à medida que as pessoas enfrentam novas situações.

Portanto, sabemos que os professores peritos reconhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes. O conhecimento do perito é muito mais do que uma lista de factos desconexos acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, o seu conhecimento está interrelacionado e organizado em torno de ideias importantes acerca das suas disciplinas. Esta organização de conhecimentos ajuda os peritos a saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta.

Bransford, Derry, Berliner e Hammerness (2005) assinalaram a necessidade de estabelecer a diferença entre o “perito rotineiro” e o “perito adaptativo”. São ambos peritos que aprendem ao longo da vida. O perito rotineiro desenvolve um conjunto de competências que vai aplicando ao longo da vida, cada vez com mais eficácia. Pelo contrário, o perito adaptativo tem uma maior disponibilidade para transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente. Estes autores defendem uma ideia, do meu ponto de vista, muito interessante se queremos entender o processo de inserção profissional e, conseqüentemente, programar acções de formação para professores principiantes.



Assim, advogam que há duas dimensões relevantes no processo de conversão em professor perito: inovação e eficiência. Desenvolver uma só dimensão pode não apoiar o desenvolvimento da capacidade adaptativa. A investigação mostra que as pessoas que mais beneficiam das oportunidades de aprendizagem são aquelas que articulam as duas dimensões, situando-se dentro do corredor de adaptabilidade óptima. Já existem muitos programas que estão a

adoptar a ideia de *perícia adaptativa* como padrão de desenvolvimento profissional.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROCESSOS DE MUDANÇA NOS DOCENTES

Como já dissemos, desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas. Muitas investigações se têm dedicado a tentar perceber como se dão estas mudanças e desenvolvimentos, no fundo, como se constroem as aprendizagens. No estudo dos processos de mudança, dá-se um grande destaque aos preconceitos e crenças dos docentes. Na formação de professores tem-se dado uma especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (Richardson, 1996).

A literatura resultante das investigações que se têm feito acerca do aprender a ensinar, identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-económica, étnica, de género, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.
- Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como

aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

- Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Das descobertas mais divulgadas conta-se aquela que afirma que as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam actividades de desenvolvimento profissional, afectam directamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores. Esta modalidade de *aprender a ensinar* faz-se através da *aprendizagem por observação* (Lortie, 1975). Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas — e emocionais — dos futuros professores, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de eliminar.

Ainda que, em muitas investigações, se costume confundir crenças de conhecimentos, estes são fenómenos que se deveriam diferenciar. Muitas vezes, o conhecimento é descrito como estando baseado em evidências, dinâmico, sem influências emocionais, internamente estruturado e que se desenvolve com a idade e a experiência. O conhecimento conceptual é usado para resolver problemas. A quantidade, organização e acessibilidade do conhecimento conceptual diferenciam os peritos dos principiantes. Pelo contrário, as crenças por vezes são descritas como estáticas, vinculadas a emoções, organizadas em sistemas e sem apoio em evidências. As crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento. Por outro lado, também predizem condutas (Gess-Newsome, 2003, p. 55).

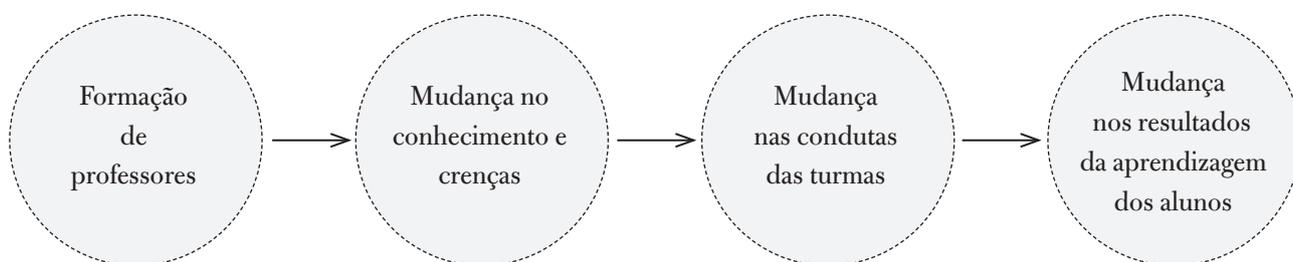
A investigação que se tem feito sobre os sistemas de crenças tem tido grande importância, porque tem apontado explicações sobre o porquê de muitas acções de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. Portanto, se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender

o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

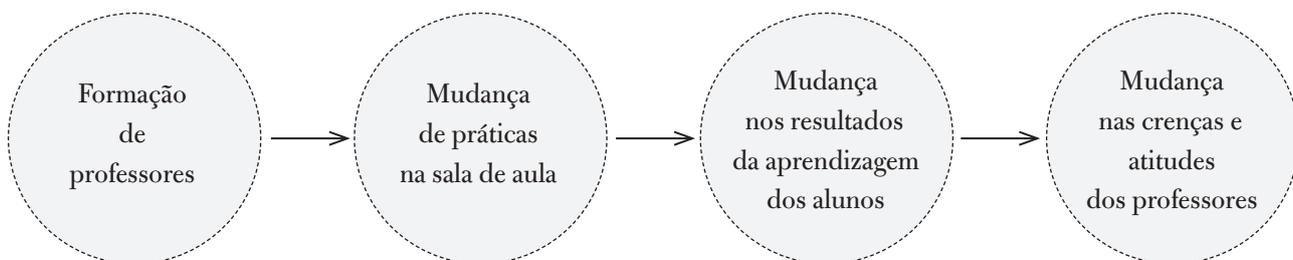
O modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional pode ser observado nas etapas da figura seguinte. O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

No entanto, como demonstraram Guskey e Sparks (2002), os processos não funcionam desta forma. Do ponto de vista destes autores, os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didácticos.

O MODELO IMPLÍCITO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

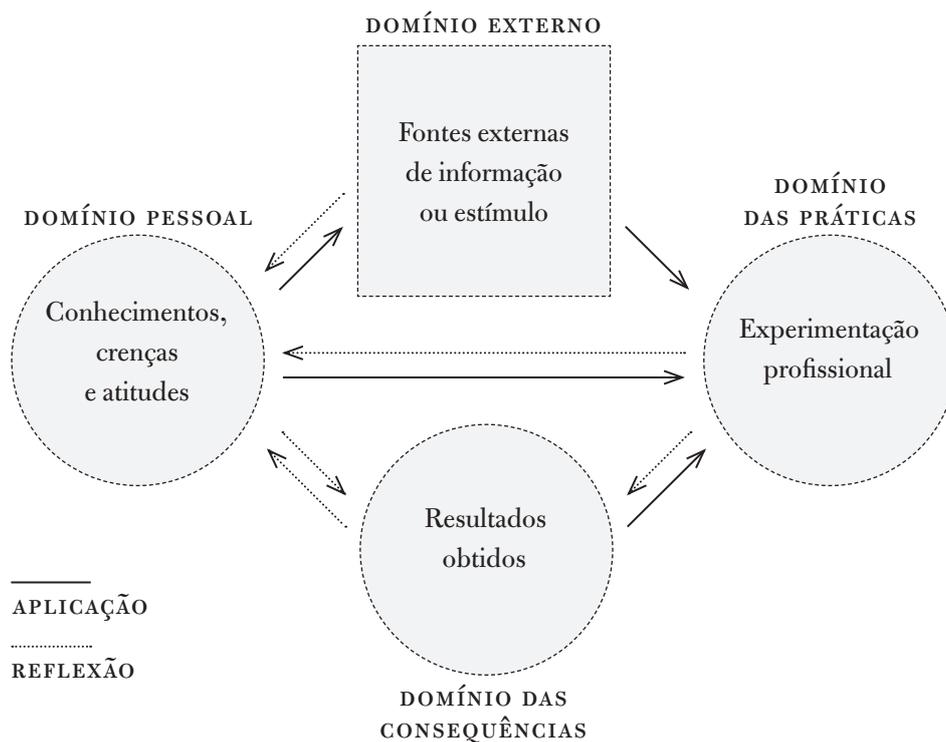


MODELO DO PROCESSO DE MUDANÇA DOS PROFESSORES, DE GUSKEY



Clarke e Hollinsworth têm criticado os modelos anteriores por serem lineares e não representarem a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores nos programas de desenvolvimento profissional. Eles propõem um novo modelo não linear, mas sim interrelacionado. Segundo este modelo, a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos:

o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as conseqüências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo. Estes autores defendem que o desenvolvimento profissional se produz tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (evidentemente que nem sempre a reflexão conduz a aprendizagens).



OS CONTEÚDOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente? Quais são as suas matérias e conteúdos? Esta é uma pergunta incontornável quando abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente. E, basicamente, esta pergunta leva a que coloquemos outras: o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?

Cochran-Smith e Lytle (1999) diferenciaram este tipo de conhecimento — o conhecimento para o ensino — tendo em consideração a origem, processo e papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento. Assim, estabeleceram diferenças entre:

- Conhecimento *para* a prática: nesta primeira concepção entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos,

teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos directa, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum. Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino.

- Conhecimento *na* prática: a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na acção. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma actividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. O conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se

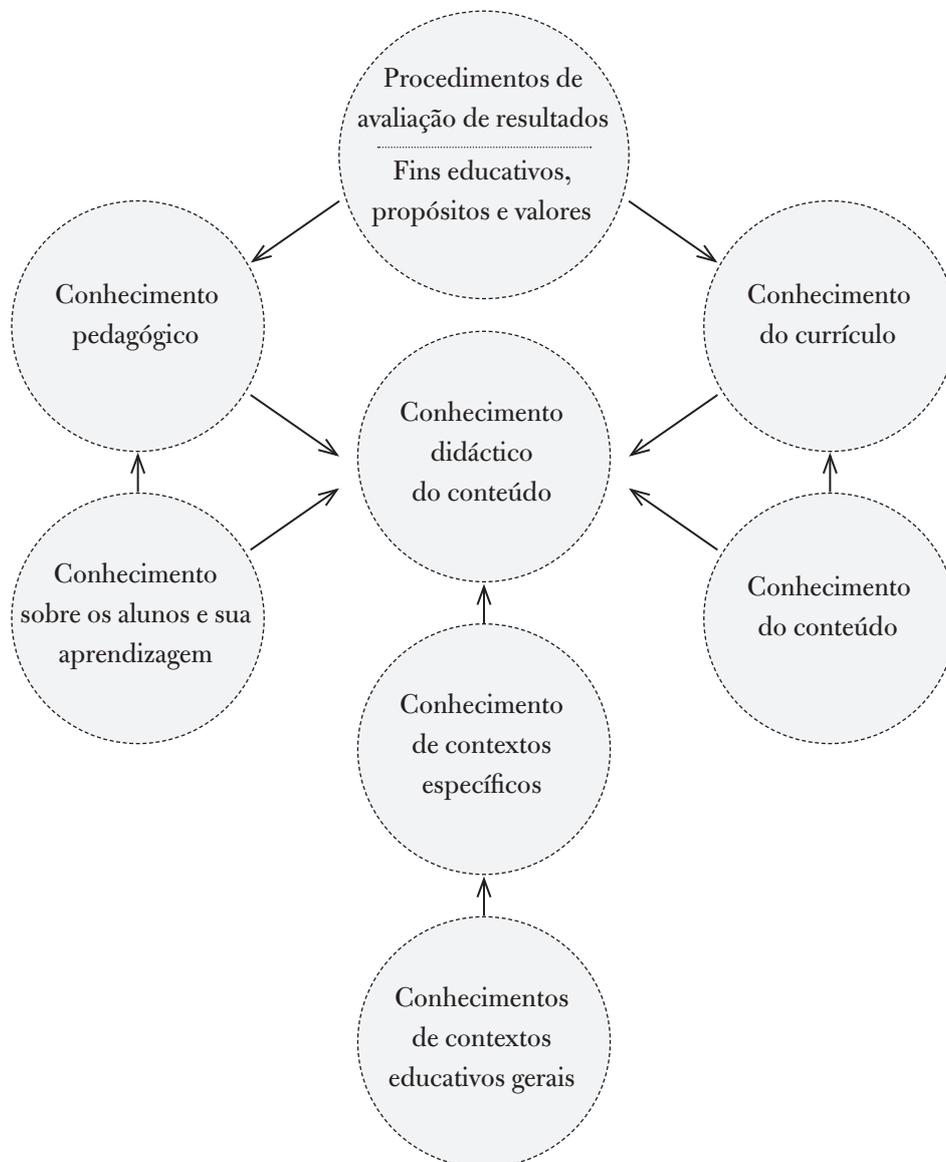
adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de reflectir sobre o que fazem.

- Conhecimento *da* prática: esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, mas próxima do movimento denominado “o professor como investigador”. Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comu-

nidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Um dos contributos que continua a ser utilizado para compreender o conhecimento dos professores é o de Grossman (1990). Morine-Dersheimer e Kent (2003) alteram o modelo proposto por Grossman, incorporando as descobertas de investigações mais recentes. No seu modelo, o conhecimento dos professores inclui os seguintes elementos:

CATEGORIAS QUE CONTRIBUEM PARA O CONHECIMENTO DIDÁCTICO DO CONTEÚDO (MORINE-DERSHIMER & KENT, 2003).



Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didácticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.

Para além de conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente. A este respeito, Buchmann diz que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo” (1984, p. 37). Quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errónea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia *o quê* e *como* o ensinam.

O Conhecimento Didáctico do Conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do formador. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didáctico

necessário para o fazer. Nos últimos anos, tem-se trabalhado em diferentes contextos educativos com o intuito de clarificar quais os elementos deste tipo de conhecimento profissional do ensino. Como linha de investigação, o Conhecimento Didáctico do Conteúdo representa a confluência de esforços de investigadores do ramo da didáctica com investigadores de matérias específicas preocupados com a formação de professores. O Conhecimento Didáctico do Conteúdo leva-nos a um debate sobre a forma de organização e de representação do conhecimento, utilizando analogias e metáforas. Coloca a necessidade de que os professores que se encontram em formação adquiram um conhecimento próprio de um perito do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentámos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELJAARD, D.; MEIJER, P. C. & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, pp. 107-128.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17, 2, pp. 10-19.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court Publishing.
- BERLINER, D. (1986). In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 7, pp. 5-13.
- BERLINER, D. & CALFEE, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- BERLINER, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 5, pp. 358-371.
- BIDDLE, B.; GOOD, T. & GOOSON, I. (1998). *International Handbook of Teachers and Teaching*. New York: Kluwer.
- BOLAM, R. & MCMAHON, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. DAY (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, vol. 33-60.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L. & LE PAGE, P. (2005). Introduction. In L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, pp. 1-39.
- BRANSFORD, J.; DERRY, S.; BERLINER, D. & HAMMERNESS, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, pp. 40-87.
- BREDESON, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675.
- BUCHMANN, M. (1984). The priority of Knowledge and understanding in teaching. In L. KATZ & J. RATHS (eds.), *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex, vol. 29-50.
- CLARKE, D. & HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 8, pp. 947-967.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15-25.
- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8, 1. Consultado em Março de 2009 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 6, pp. 1013-1055.
- FULLAN, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. JOYCE (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- GESS-NEWSOME, J. (2003). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their impact on instruction. In J. GESS-NEWSOME (ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education*. New York: Kluwer Academic Publisher, pp. 51-94.
- GROSSMAN, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

- GUSKEY, T. R. & SPARKS, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; GOODSON, I. & HOPKINS, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. New York: Kluwer.
- HEIDEMAN, C. (1990). Introduction to staff development. In P. BURKE *et al.* (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.
- HOUSTON, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 899-916.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10, 35. Consultado em Março de 2009 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- MORINE-DERSHIMER, G. & KENT, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In J. GESS-NEWSOME (ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education*. New York: Kluwer Academic Publisher, pp. 21-50.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OLDROYD, D. & HALL, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- PUTNAM, R. & BORKO, H. (1998). Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. BIDDLE *et al.* (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer, pp. 1223-1296.
- RICHARDSON, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. SIKULA; T. BUTTERY & E. GUYTON (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 102-119.
- RICHARDSON, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association.
- RICHARDSON, V. & PLACIER, P. (2001). Teacher Change. In V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association, pp. 905-947.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- SIKULA, J.; BUTTERY, T. & GUYTON, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- SPARKS, D. & HIRSH, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. HOUSTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub., pp. 234-251.
- TERIGI, F. (2007). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Paper presented at the *Desarrollo profesional docente en América Latina*. Lima.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, pp. 130-178.
- WILSON, S. & BERNE, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. In A. IRAN-NEJAD & P. D. PEARSON (eds.), *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, pp. 173-209.
- WITTROCK, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association.
- ZABALZA, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una

lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. MONCLÚS ESTELLA (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 165-198.

ZEICHNER, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 9, pp. 4-15.