

Como se pensa hoje o desenvolvimento do professor?

Fátima Guimarães

Escola do Ensino Básico 2, 3 de Telheiras, Lisboa

Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Introdução

O interesse da investigação pelo desenvolvimento do professor tem vindo a aumentar, multiplicando-se os esforços de compreensão e de teorização desse fenómeno. De facto, constata-se ser crescente o número de publicações que se lhe referem como sendo uma necessidade urgente, algo imprescindível para conseguir melhorias significativas ao nível da educação. Actualmente educadores, políticos e professores, reconhecem-no como uma condição para se alcançar a mudança educativa, conseguir implementar reformas com sucesso, melhorar o ensino e a valorização social da profissão, fortalecer o professor e, principalmente, atribuem-lhe um papel crítico na aprendizagem dos alunos (Barth, 1990; Norris & Fellow, 1998).

Na literatura, o desenvolvimento do professor surge enquadrado em investigações sobre a mudança, a aprendizagem, a socialização, o crescimento, a formação do professor, o acréscimo da suas competências e, ainda, sobre a implementação de reformas e inovações (Richardson & Placier, 2001). Não é de admirar, pois, que os trabalhos, empíricos e teóricos, realizados ao longo do tempo sobre o tema, denunciando os múltiplos percursos seguidos, reflectam uma enorme variedade perspectivas e abordagens.

Compreender o desenvolvimento do professor passa por entender as diversas alternativas de o conceber, precisando o que dizem as teorias que as suportam. Passa também por conhecer as categorizações dos estudos realizados que, agrupando autores, correntes e opiniões, permitam evidenciar as tendências e influências disciplinares dominantes e as diferentes conceptualizações existentes ao longo do tempo. Partindo destes pressupostos, proponho-me neste artigo, em primeiro lugar, e de uma forma breve, analisar a evolução histórica da investigação sobre o desenvolvimento do professor explicitando as influências dominantes que sofreu, seguidamente, referir as perspectivas dominantes sobre o conceito em foco, e, em jeito de encerramento, elaborar sobre os tropismos que se descortinam na literatura sobre o desenvolvimento do professor.

Em jeito de enquadramento

De início, incidindo sobre o ensino, a investigação foi procurando a eficácia na sala de aula, do ponto de vista educativo, sobretudo estudando o comportamento do professor. Depois, as suas preocupações voltaram-se para o que os professores fazem, como planificam e tomam decisões na sala de aula e os tipos de resoluções que adoptam relativamente às suas diferentes acções profissionais. Mais recentemente, incidiu naquilo que pensam os professores sobre o seu ensino e como reflectem sobre ele, antes, durante e depois de ensinar. Se para quem estuda o ensino, aquilo que os professores fazem, pensam e conhecem já é hoje um território visitado, embora ainda problemático, há, no entanto, alguns aspectos como, por exemplo, as emoções e desejos que motivam e enformam o trabalho dos professores, bem como a vertente moral, que continuam fortemente descurados (Hargreaves, 1995, 1998).

Simultaneamente, a investigação tem procurado conceptualizar a formação do professor e entender as formas como este aprende e, mais recentemente, como se desenvolve. O progresso na compreensão destes processos tem sido muito discutido e a quantidade e qualidade dos avanços realizados em todas estas vertentes de trabalho não é consensual e muito menos o são as razões de tal acontecer. Porém, existe alguma conformidade em admitir que há, ainda, um longo caminho a percorrer e que o paradigma positivista dominante, em que a maioria dos estudos se têm situado, a coisificação, a fragmentação e a racionalização do professor, relacionadas com esse paradigma, têm atrasado o avanço da sua compreensão.

Nos trabalhos mais recentes, identifica-se a predominância da Psicologia cognitiva, mas, também, a influência da Psicologia social, a interferência da Sociologia, principalmente nas investigações sobre a construção da identidade, da socialização do professor, e do campo, em franca expansão, da educação/formação de adultos e, mais indirectamente, da Filosofia e, principalmente, da Antropologia. Reconhece-se, igualmente, a contribuição da investigação efectuada dentro da própria educação, nomeadamente sobre o pensamento e o conhecimento do professor. A natureza polivocal do discurso da investigação mais recente sobre o desenvolvimento do professor revela a fusão de pontos de vista de vários campos teóricos, denunciando uma orientação pluridisciplinar, bem característica dos tempos de hoje (Neufeld, 1996). Porém, devido à lógica disciplinar que tem dominado a Ciência (Santos, 1989), o desenvolvimento do professor tem sido tratado, na investigação, à luz de uma ou de outra disciplina. De facto, na investigação vislumbram-se, ainda hoje, dois grupos distintos de pesquisas sobre este tema: um, francamente maioritário, que engloba os trabalhos ancorados na Psicologia e que incidem no desenvolvimento psicológico do professor; e outro que inclui os trabalhos guiados pela Sociologia que se focam na socialização ou na identidade do professor.

A partir de 1975, as pesquisas vão incidir na análise da relação entre o desenvolvimento do professor e o sucesso da implementação das inovações no sistema educativo. É o período focado nas inovações (Fullan & Hargreaves, 1992). Acredita-se, então, que o sucesso de qualquer inovação deve passar pela alteração dos materiais curriculares, das práticas

educativas e dos saberes dos professores que podem ser desenvolvidos através de cursos e programas de formação. Para alcançar os seus objectivos, durante esta fase, a investigação passou a focar-se no que o professor faz na sala de aula, visando encontrar as carências e dificuldades do professor, mas, também, as metodologias e estratégias adequadas para que consiga melhorar o seu desempenho e implementar um ensino de qualidade. As pesquisas então realizadas, focadas na sala de aula, permitiram constatar a importância decisiva do que o professor pensa e é no ensino que pratica. Desta forma, a consideração da vida mental do professor passa a tópicos frequentes nos estudos sobre o ensino. A investigação, influenciada pelas teorias prevaletentes do processamento de informação e da Ciência cognitiva, moveu-se do paradigma processo-produto, no qual o objecto de estudo era o comportamento do professor, para o estudo do seu pensamento (Nelson, 1997). É um período de grande investimento da investigação no pensamento do professor (*teacher thinking*).

Contudo, estas pesquisas evidenciaram, igualmente, que o conhecimento mobilizado pelo professor na sala de aula, não se reduz ao adquirido na sua formação inicial. Logo, não só o pensamento mas também o conhecimento passam a ser tópicos com uma presença constante nas revistas de investigação, nos encontros e fóruns sobre o ensino, dando um impulso significativo aos estudos sobre o desenvolvimento do professor. A investigação começa a investir fortemente no aprender a ensinar (*learning to teach*) e os estudos sobre o professor em acção constataam a complexidade do ensino e questionam a aplicabilidade de soluções gerais às situações imprevisíveis, únicas e sempre novas que o professor enfrenta no dia-a-dia. Em 1986, Bishop e Goffree, referem: “Cada sala de aula é uma combinação única de pessoas, tem a sua própria identidade, a sua própria atmosfera, os seus próprios acontecimentos (...) tem a sua própria história criada pela partilha e também, lembrada pelos elementos do grupo” (p. 314).

A investigação que se foca no conhecimento do professor procura clarificar o seu conteúdo, a sua organização e estrutura, para que se possa conceber uma formação devidamente eficaz na resposta às necessidades efectivas do professor. Vai-se também constatando que é através da experiência e da reflexão sobre a prática pedagógica que o saber profissional dos docentes (práticos reflexivos) continuamente se desenvolve (Schön, 1992). É a esse conhecimento que é preciso dar um lugar central na formação, estimulando o desenvolvimento do professor, perspectivando-se, então, este conceito como próximo de formação contínua (Ponte, 1995). A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional adquire um novo fôlego. Dá-se início a uma nova fase neste domínio, envolvendo aquilo a que Fullan e Hargreaves (1992) denominam de “Professor Total e Escola Total” (p. 5), levando-os a considerar quatro aspectos fundamentais: o professor como pessoa; o propósito do professor; o contexto real no qual os docentes trabalham; e a cultura de ensino. A valorização destes quatro aspectos conduz a que as teorias da formação/educação de adultos, bem como a Sociologia, adquiram uma maior visibilidade. Reinveste-se, então, fortemente no desenvolvimento do professor, na sua aprendizagem, que se acredita poder ser resultante das múltiplas interacções entre o professor e os vários contextos onde trabalha, e ao longo do seu percurso de vida.

Perspectivas actuais sobre o desenvolvimento do professor

A breve resenha histórica que apresentei sobre a investigação no desenvolvimento do professor permitiu destacar algumas influências que condicionaram, ao longo do tempo, a sua conceptualização. Em 1992, Fullan e Hargreaves categorizaram as diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento do professor, dividindo as investigações nesta área em três grupos, correspondendo a maneiras distintas de conceber o fenómeno: desenvolvimento como aquisição de conhecimento e competências (*knowledge and skills*); desenvolvimento como autocompreensão do professor; desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Esta categorização tem sido particularmente útil para entender o tema aqui em análise. Porém, num artigo mais recente, Cochran-Smith e Lytle (1999a) aprofundam e desenvolvem as ideias expostas por Fullan e Hargreaves (1992). Estas investigadoras apresentam três concepções sobre a aprendizagem do professor que, embora não mutuamente exclusivas, pressupõem diferentes “imagens” da relação conhecimento e prática do professor e do conhecimento do professor, relativamente à sua natureza e origem, levando a concepções distintas sobre a prática, o ensino, a aprendizagem, o papel do professor, a formação e o desenvolvimento profissional.

Baseada no artigo acima citado, irei, então, debruçar-me sobre as visões de aprendizagem do professor hoje existentes. De entre elas, salientam particularmente a investigação sobre a prática (*teaching as inquiry*) no processo de desenvolvimento profissional, dando conta das tendências mais recentes da investigação: Aprendizagem como aquisição de conhecimento para a prática; Aprendizagem como aquisição de conhecimento na prática; Aprendizagem como aquisição de conhecimento da prática. Elaborando sobre a terceira visão de aprendizagem, aquisição de conhecimento da prática, destaco, particularmente, a perspectiva da aprendizagem do professor como aquisição de conhecimento *sobre a* prática dando conta do movimento que a associa à investigação levada a cabo pelo próprio professor (Cochran-Smith & Lytle, 1999b). Acrescento, para concluir, ainda uma outra visão que, de um outro ângulo, associa o desenvolvimento do professor à sua procura de autenticidade.

Aprendizagem como aquisição de conhecimento para a prática

A concepção de aprendizagem associada à aquisição de conhecimento *para* a prática está associada à ideia de que saber mais (sobre o conteúdo, sobre teorias educacionais, sobre pedagogia e sobre estratégias de ensino), conduz, mais ou menos directamente, a uma prática mais eficaz (Cochran-Smith & Lytle, 1999a). Saber mais e ensinar melhor passa, nesta óptica, essencialmente, por adquirir maior conhecimento para a prática (*knowledge for practice*). Esta concepção da aprendizagem do professor assente no modelo da racionalidade técnica, já em 1992 considerada a perspectiva dominante tanto em termos de quantidade de trabalhos, como de energia e recursos investidos (Fullan & Hargreaves, 1992), é, segundo os autores, ainda hoje, preponderante.

Nesta perspectiva, o conhecimento tende a ser encarado como formal, proposicional, declarativo e de natureza teórica e é gerado por especialistas cuja intenção, poderá dizer-se, é estudar o conhecimento do professor, tendo em vista produzir conhecimento para o

professor usar ou determinar o que é essencial para o ensino (Fenstermacher, 1994). As pesquisas realizadas dentro da abordagem processo-produto e as que se focam nos processos mentais do professor com o objectivo de conhecer como pensa e o que conhece veiculam, de um modo geral, esta perspectiva. Muitas delas, realizadas à luz das teorias de processamento de informação, procuram evidenciar as diferenças entre professores competentes *versus* professores em início de carreira (Berliner, 1986; Fennema & Franke, 1992; Leinhardt, 1990). Outras incidem no conhecimento do conteúdo disciplinar e no conhecimento didáctico do conteúdo do professor (Shulman, 1992). Seja como for, na retórica da investigação assente nesta perspectiva de aprendizagem, grande parte dela qualitativa, surgem, frequentemente, referências ao conhecimento-base para o ensino.

A formação de professores, dentro deste paradigma, tende a ser normativa, deliberativa e racional e ser sustentada por uma investigação sobre as práticas dos professores competentes e no necessário conhecimento base que as guiam. Será, desta forma, centrada na aquisição de saberes formais relacionadas com a área científica, com o conteúdo a ensinar e a área psico-pedagógica, enfatiza o treino de determinadas competências e tem como objectivo melhorar a qualidade do “produto” professor.

A prática do professor é aquilo que faz, e como e quando o faz, quando usa o conhecimento formal de base na sala de aula. Logo, aí pode ser incluído,

o modo como organizam as aulas e as unidades de ensino, as actividades e materiais que os professores usam para os vários grupos de alunos, a sequência do conteúdo disciplinar que o professor apresenta e ainda o modo como estrutura as aulas e as interacções na sala de aula e os métodos que os professores usam para avaliar o progresso individual e dos grupos. (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 257)

Esta concepção de aprendizagem do professor, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999a), está subjacente ao florescimento de teorias sobre a investigação no ensino, sobre a aprendizagem e sobre o professor visando codificar e disseminar os corpos de conhecimento que informam a profissão. Ela é de algum modo equivalente à primeira perspectiva apresentada por Fullan e Hargreaves (1992), em que o desenvolvimento do professor é entendido como desenvolvimento de conhecimento e *skills*.

Assumir esta visão de conhecimento leva a entender o desenvolvimento como a aquisição de mais conhecimento-base e assemelhando-o ao conceito clássico de formação. A retórica dos trabalhos de investigação apoiados nesta perspectiva de desenvolvimento está impregnada de expressões como “desenvolver o professor”, “programas de desenvolvimento para o professor” e mesmo “desenvolvedores de professores”. A agência do professor é diminuída e reduzida a pouco mais do que ter de aprender o conhecimento base para ensinar.

É comum as acções visando a certificação de professores e a atribuição de créditos para a progressão na carreira e os programas de desenvolvimento profissional terem subjacente esta ideia, pois acredita-se que o professor se desenvolve através da frequência de cursos, da participação em *workshops* e estágios levados a cabo por formadores competentes, dentro ou fora da escola. A concepção de prática que deriva desta perspectiva é mui-

to restritiva, por um lado porque se circunscreve à sala de aula, por outro lado porque se reduz à dimensão cognitiva.

Nesta perspectiva, há tendência para enfatizar aspectos particulares do desenvolvimento do professor — sejam eles o desenvolvimento de *skills* ou determinadas áreas de saber — e para realçar a dimensão cognitiva da prática lectiva (Fullan & Hargreaves, 1992). O conhecimento que é suposto o professor adquirir surge, pois, molecularizado e fraccionado num conjunto de domínios, cuja composição ou vertentes não coincidem de investigador para investigador, mas onde, em termos gerais, se inclui o conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento acerca das disciplinas base da educação, desenvolvimento humano e dos alunos, contexto de ensino, organização da sala de aula, pedagogia, avaliação, contextos sociais e culturais do ensino e da escola e conhecimento do ensino como profissão.

Aprendizagem como aquisição de conhecimento na prática

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999a), a segunda visão da aprendizagem do professor, baseada no conhecimento na prática, enfatiza o conhecimento em acção. Nela entende-se que o conhecimento do professor está intrinsecamente ligado à sua prática, porque é adquirido na acção, porque cresce com a acção e porque se manifesta na acção. Esta perspectiva valoriza o que os professores conhecem e que “é visível e usado na sabedoria da prática, na reflexão sobre a prática e no questionamento da prática e nas narrativas que eles fazem da sua prática” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 262) e está assente num pressuposto sobre a natureza do conhecimento dos professores, epistemologicamente distinta da anterior, uma vez que o conhecimento é visto como fundamentalmente prático.

Este tipo de conhecimento implica um ponto de vista dialéctico entre a teoria e a prática. Por vezes, a investigação que informa esta perspectiva, utilizando termos não coincidentes para se lhe referir, nomeadamente, conhecimento prático pessoal (Clandinin, 1986), conhecimento prático (Elbaz, 1983), conhecimento na acção (Schön, 1987), *craft knowledge* (Grimmett & Mackinnon, 1992), reconhece que o conhecimento do professor se relaciona, mas não coincide, com o saber-fazer (Fenstermacher, 1994), se bem que não exista conformidade no modo como se descreve esse conhecimento, nas componentes que nele considera, nas características fundamentais que se lhe atribui, no modo como se diz estar estruturado e como se concebe a sua evolução.

Os investigadores que possuem esta visão sobre a aprendizagem do professor procuram conhecer aquilo que ele sabe, iluminando os aspectos do seu saber resultantes da sua experiência e reflexão. Assume-se que é o saber do professor que orienta e influencia a sua acção (Clandinin, 1986; Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1983; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Fenstermacher, 1994). O pensamento e a acção do professor estão ligados e a demarcação entre quem gera e usa esse conhecimento estão diluídas (Cochran-Smith & Lytle, 1999a).

Dentro deste enquadramento, o ensino é caracterizado essencialmente pela sua complexidade e natureza dilemática (Clark, 1988), um processo único, incerto, artístico (Schön, 1992), espontâneo, situado, construído em resposta a particularidades do dia-a-

dia das escolas e salas de aula (Grimmett & Mackinnon, 1992), acção sensata, não técnica e rotineira no centro de situações incertas e evolutivas. A mestria no ensino consegue-se no exercício da própria profissão. Um bom ensino não se ensina, aprende-se ensinando e questionando e reflectindo sobre o que se faz (Cochran-Smith & Lytle, 1999a).

De acordo com esta visão construtivista, não faz sentido falar em desenvolver os professores mas em ajudá-lo no seu desenvolvimento. A formação de professores, neste enquadramento, é estruturada a partir do que os professores pensam e fazem, criando espaços e oportunidades para eles reflectirem sobre a sua prática — no dizer de Fenstermacher (1994), tornar explícitos os argumentos práticos. Considera-se que não cabe à investigação traçar linhas normativas sobre a função de docente ou sobre a cultura profissional dos professores, mas compreender, conjuntamente com os professores, quais os aspectos críticos para um ensino de qualidade e como é possível implantá-lo (Ponte, 1992).

Na retórica usada nos trabalhos assentes nesta perspectiva, os formadores são facilitadores externos e o seu papel é o de conduzir o professor a questionar os seus pressupostos e a reconsiderar os fundamentos da sua acção, ou as suas crenças, iluminando as contradições entre o que o professor diz e o que faz, o que acredita e o que consegue fazer.

Cochran-Smith e Lytle (1999a) entendem que a compreensão do que é e poderá ser o ensino deve partir do próprio professor que através de uma análise continuada seu processo de ensino, procura perceber como pode resolver os conflitos e os dilemas que se lhe apresentam no seu dia-a-dia, que competências terá de desenvolver e que conhecimento profissional precisará de mobilizar, e que é por esta via que o desenvolvimento do professor verdadeiramente acontece. Estas investigadoras avançam com uma outra perspectiva sobre a aprendizagem do professor, assente no que chamam conhecimento *da* prática (*knowledge of practice*).

Aprendizagem como aquisição de conhecimento da prática

A dicotomia prática *versus* formal tem alimentado durante anos a discussão epistemológica entre investigadores. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999a), assumir a dicotomia teoria/prática mantém a separação de quem pensa e quem executa a acção ou, por outras palavras, o professor e o investigador, acabando por perpetuar a desvalorização dos professores. Para estas autoras, ainda que admitindo que os professores geram conhecimento, a este é atribuído o carácter local, particular e mesmo trivial, pelo que a hegemonia do conhecimento dito científico permanece, porque se atribui um estatuto inferior ao conhecimento do professor. Assim, Cochran-Smith e Lytle (1999a) apresentam uma terceira concepção de aprendizagem do professor baseada na aquisição de conhecimento *da* prática (*knowledge of practice*) que não está assente na visão dicotómica do conhecimento.

Para estas investigadoras, nesta terceira aceção, o conhecimento é considerado indissociável do sujeito que conhece, o professor, e não pode ser separado do contexto onde é adquirido e usado, seja a sala de aula, seja a escola. Segundo as autoras, esta concepção sustenta que o professor aprende colectivamente, principalmente em culturas colaborativas, ou em redes, onde os participantes se envolvem para construir conhecimento local significativo. Consideram que a aprendizagem do professor passa muito pelo trabalho conjunto com outros professores ou/e com investigadores. Desta forma, a ênfase é colo-

cada na construção social do conhecimento pois o professor é visto como co-construtor mais do que como construtor do conhecimento: “Este conhecimento é construído colectivamente em comunidades locais e amplas” (p. 274), representando, pois, uma perspectiva socioconstrutivista de aprendizagem:

O conhecimento da prática parte do pressuposto que o conhecimento é socialmente construído pelos professores que trabalham juntos e também pelos professores e alunos, à medida que combinam as suas experiências prévias, o seu conhecimento anterior, as suas fontes linguísticas e culturais, e as fontes textuais e materiais de sala de aula. (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 280)

Assim, à concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimento *da* prática, está implícita uma imagem de prática profissional abrangente, por nela englobar toda a actividade do professor dentro e fora da sala de aula. A imagem central nesta perspectiva “é a de professores trabalhando juntos para investigar as suas próprias questões, o seu próprio ensino e o desenvolvimento curricular e as políticas e práticas das suas própria escola e comunidades” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 279).

Por outro lado, entende-se que as pesquisas intencionais são a via privilegiada para o criar, pois através delas os professores integram o conhecimento teórico e, ao mesmo tempo, geram conhecimento para si. Portanto, a construção do conhecimento está directamente relacionada com a acção e é relevante para situações imediatas, mas é, também, um processo de teorização.

Esta terceira perspectiva sobre a aprendizagem do professor, assumida, pelas autoras, como *inquiry as stance* é identificada com o desenvolvimento profissional. A ideia de desenvolvimento profissional como um processo de investigação, quer seja de investigação-acção, quer seja de realização de projectos (Ponte, 1998), chama a atenção para processos que têm sobretudo a ver com o papel activo do professor na definição dos objectivos a atingir, na definição das estratégias a seguir e na reflexão com propósitos avaliativos. Tal como referem as autoras, “aprendizagem torna-se simplesmente desenvolvimento profissional” (Cochran-Smith & Lytle, 1999a, p. 293). Para além da criação de oportunidades para o professor investigar as suas práticas, bem como as dos outros, criam-se espaços para explorar e questionar as suas interpretações, as ideologias, os propósitos e as consequências do que faz. Neste paradigma, a investigação sobre a prática e o trabalho colaborativo são aspectos fulcrais para o desenvolvimento do professor que acontece “ligado a esforços de mudança alargados — reorganização da escola, escolarização democrática, e justiça social — e à expansão dos papéis dos professores para líderes e activistas” (idem, p. 281).

O desenvolvimento do professor e a investigação sobre a prática

O movimento que, rejeitando o paradigma que dominou a investigação sobre o professor nos anos 70 e 80, defende a ideia de desenvolvimento profissional associado à investigação do professor (*teacher research*) sobre a própria prática começou há uma década

(Cochran-Smith & Lytle, 1999b) e tem uma visibilidade significativa a nível internacional (Ackerman, 1993; Crawford & Adler, 1996; Jaworsky, 1998; Mason, 2002; Wood, 1999). Notam-se também alguns reflexos desse movimento no nosso país, onde vários trabalhos foram já realizados (Alarcão, 2001; Ferreira, 2002; Fonseca, 2002; Oliveira, 2002; Perez, 2002; Ponte, 2001, 2003; Segurado, 2002; Serrazina & Oliveira, 2002; Sousa, 2002).

Convém dizer, no entanto, que este movimento possui diversas orientações. Uma delas centra-se na formação de professores, desenvolvimento profissional e reforma da escola. Assim, criaram-se programas de desenvolvimento profissional e conceptualizou-se a formação tendo como pressuposto que, mais do que dar respostas e ensinar o professor a exercer a sua profissão, a melhoria do ensino e a reforma das escolas passa por uma formação onde se coloquem questões e se desenvolva no professor a prática de interrogar o seu ensino e o dos outros e de analisar dados recolhidos do dia-a-dia. Tendo em conta esse foco e os propósitos subjacentes, a formação inicial de professores tem sido concebida desvirtuando a ideia do movimento, vendo o *teacher research* como algo que se possa aprender através de uma disciplina de qualquer curso. Embora colocando a ênfase na formação e desenvolvimento profissional do professor, sobrepueram-se os propósitos prescritivos, transformando uma forma de conhecer em conhecimento base possível de desenvolver no professor.

Para além desta linha de orientação, Cochran-Smith e Lytle (1999b) englobam nesse movimento os trabalhos que consideram a investigação do professor (*teacher research*) como pesquisa social (*social inquiry*), como um modo de conhecer na comunidade (*way of knowing in communities*) e como pesquisa prática (*practical inquiry*). Estas três correntes do movimento investigação do professor (*teacher research*), segundo as autoras, colocam a ênfase em aspectos distintos e possuem finalidades diferentes.

Na perspectiva da pesquisa social (*social inquiry*), ancorada na teoria crítica, a ênfase é colocada no papel alargado do professor como construtor do currículo, como decisor, e na necessidade de colaboração dos diversos parceiros sociais, professores, investigadores, encarregados de educação, gestores de escola e alunos, tendo em vista, através da transformação das práticas, a emancipação do professor e, em última análise, alterações na teoria educacional. Esta orientação do movimento sobre a investigação do professor (*teacher research*) valoriza particularmente três dimensões que estão sempre presentes na investigação-acção, a profissional, a pessoal e a política, bem como os aspectos de poder que permeiam as relações sociais, vendo a investigação académica qualitativa como pertencente “ao conhecimento de modelos de criação/disseminação/utilização de conhecimento aplicado” (Anderson, Herr & Nihlem, 1994 citados por Cochran-Smith & Lytle, 1999b, p. 18).

As pesquisas incluídas no segundo grupo, a investigação do professor como um modo de conhecer na comunidade (*teacher research as ways of knowing in communities*) partem da premissa que “os professores geram conhecimento local do ensino, da aprendizagem e da escola quando vêem a aula e a escola como locais de investigação, quando trabalham colaborativamente em comunidades de pesquisa e quando assumem uma perspectiva crítica sobre a teoria e a investigação de outros” (Cochran-Smith & Lytle, 1999b, p. 18). A aquisição de conhecimento profissional passará, então, pela conceptualização da prática

como um processo crítico na construção de teoria, por criar oportunidades para os professores articularem as suas ideias, falarem sobre o conteúdo de ensino, sobre os alunos e a aprendizagem e sobre o seu próprio ensino (Wilson & Berne, 1999), diluindo-se, assim, as fronteiras entre investigação e prática. O terceiro grupo de pesquisas, já por mim explanada, onde as autoras se incluem, entende a investigação do professor (*teacher research*) como pesquisa prática (*practical inquiry*), considerando-a uma oportunidade para o desenvolvimento do professor (*an avenue of teacher development*).

Cochran-Smith e Lytle (1999b) apontam algumas críticas que são feitas ao movimento da investigação do professor (*teacher research*). Por um lado, questiona-se a atribuição do estatuto de conhecimento ao saber que se gera por essa via, por outro lado, em termos metodológicos, salienta-se a dificuldade ou mesmo impossibilidade de compreender um fenómeno fazendo parte dele e, por fim, relacionadas com os fins, problematiza-se o carácter instrumental subjacente a algumas versões da investigação do professor (*teacher research*). Esta terceira crítica é, a meu ver, particularmente pertinente, tanto mais que, tal como Cochran-Smith e Lytle (1999b) indicam, em muitos casos a investigação do professor (*teacher research*) é de facto utilizado numa perspectiva instrumental. Logo, mesmo a investigação que concebe o conhecimento do professor indissociável do sujeito que constrói e do contexto onde é adquirido e usado procura transformá-lo em conhecimento base para a profissão de ensino.

Em síntese, retornando às três perspectivas sobre aprendizagem do professor apresentadas por Cochran-Smith e Lytle (1999a), elas estão assentes em modos diversos de ver o conhecimento e, com ele, a prática profissional. Se as duas primeiras perspectivas divergem, por exemplo, na concepção da natureza do conhecimento do professor (formal, na primeira e prática, na segunda), têm, contudo, semelhanças na medida em que para ambas é possível de conhecer o que os professores precisam de saber, ou o que sabem mesmo tacitamente e de forma pouco articulada: é aquilo que os professores possuem quando praticam um bom ensino. Ambas as concepções de aprendizagem partilham também premissas comuns: existem dois tipos de conhecimento, o prático e o teórico (formal) possíveis de distinguir; estes dois tipos de conhecimento cobrem o universo do conhecimento do (ou para o) professor; e o conceito de conhecimento prático (que na primeira não tem estatuto de conhecimento) serve para captar adequadamente o trabalho de professor e a actividade de ensinar. Continuando a recorrer a distinções e convenções da racionalidade técnica, ambas sustentam ser possível aceder ao conhecimento do professor, seja de fora, seja pelo próprio professor, e nas duas vislumbram-se, frequentemente, propósitos prescritivos (Cochran-Smith & Lytle, 1999a).

Tal como na segunda perspectiva, na terceira aceção, o conhecimento é considerado indissociável do sujeito que conhece, o professor, e não pode ser separado do contexto onde é adquirido e usado. Porém, o que distingue esta terceira perspectiva é que não está assente na visão dicotómica do conhecimento. O professor no processo de construção de conhecimento, na e com e sobre a acção, integra o conhecimento teórico e esse conhecimento é também por ele teorizado.

Embora com diferenças importantes, os trabalhos que sustentam a primeira perspectiva de aprendizagem ou a segunda concepção focam, fundamentalmente, o que os

professores fazem dentro da sala de aula. Na terceira perspectiva de aprendizagem, o papel atribuído ao professor é alargado, enfatizando-se a sua imagem como orientador da aprendizagem dos alunos, como investigador da sua própria prática, mas também como agente na instituição e grupo profissional a que pertence. O conhecimento do professor é, pois, concebido de forma mais abrangente e a sua aquisição vista como ligada a agendas sociais e políticas que constituem os enquadramentos interpretativo e conceptual nos quais o professor faz julgamentos e teoriza a sua prática. Denotando-se, a influência dos estudos sobre a mudança e as culturas das escolas e sobre a profissão do professor, esta visão demarca-se então das anteriores pela “forte imagem de comunidade” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 280).

Procurando os aspectos comuns das três perspectivas sobre a aprendizagem do professor apresentadas por Cochran-Smith e Lytle (1999a) verifica-se desde logo que o conhecimento, embora seja entendido diferentemente, está na base da sua definição. Todas partem das seguintes premissas: o conceito de conhecimento seja ele de que tipo for serve para captar adequadamente o trabalho de professor e a actividade de ensinar; o conhecimento, tomado de forma mais ou menos abrangente, cobre o universo do conteúdo do desenvolvimento do professor; o processo de um professor se tornar professor pode restringir-se a processos de aprendizagem. Assim, todas as perspectivas apresentadas por Cochran-Smith e Lytle (1999a) pressupondo que é possível tratar as suas várias dimensões da actividade do professor separadamente, privilegiam uma, a intelectual.

Esta valorização da prática do professor como uma actividade predominantemente intelectual por Cochran-Smith e Lytle (1999a) é, desde logo, saliente pela terminologia usada. Em todas as perspectivas se fala de conhecimento do professor, se vê a aprendizagem do professor como aquisição de conhecimento. Na última perspectiva, enfatiza-se a importância da investigação do professor como processo de aprendizagem e desenvolvimento. A mensagem subjacente é que, já que os investigadores não podem fazer o professor conhecer, este, para construir um conhecimento qualitativamente superior, precisa de fazer o que os investigadores fazem, isto é, investigação.

Por outro lado, a segunda, mas principalmente a terceira perspectiva, salienta os aspectos contextuais no conhecimento do professor. Como estas autoras afirmam, esta está assente numa “forte imagem de comunidade” (p. 280). Porém, a dimensão temporal do contexto não é evidenciada, considerando, aparentemente, a aprendizagem desligada da vida do professor. Também tanto os aspectos afectivos como morais não são praticamente referidos. Ora, os aspectos emocionais atravessam o trabalho do professor (Hargreaves, 1995, 1998) e o ensino é, na sua totalidade, um empreendimento moral (Hansen, 2001a, 2001b). Já Elbaz (1992), referindo-se à investigação sobre o pensamento do professor, salienta que a “dimensão moral invade todo o trabalho do professor e o conhecimento que emerge desse trabalho (...). É óbvio que se nós a procurássemos” (p. 421) daríamos conta. Porém, a comunidade educacional, simplesmente, não a procura.

Falar-se de desenvolvimento profissional desligado do desenvolvimento global da pessoa é esquecer o sujeito de que tanto se fala. O desenvolvimento do professor para além de ser multidimensional, profundamente idiossincrático e contextual (em termos de espaço e tempo) envolve mais do que mudanças no seu conhecimento, envolve transforma-

ções na globalidade da pessoa que o professor é. A perspectiva de desenvolvimento que apresento a seguir parte, precisamente, deste pressuposto.

O desenvolvimento como luta pela autenticidade

A investigação educacional e a escola sofrem a influência de um paradigma difícil de abandonar. Nele se concebe o mundo conhecível através do estudo e adição das suas partes. Dentro deste paradigma, a compreensão do processo de desenvolvimento do professor, do ensino e da educação em geral é procurada numa lógica de previsibilidade, estabilidade e progresso. A mudança pessoal, educacional e organizacional é frequentemente tratada como racional e, assim sendo, considera-se possível traçar um quadro completo e racional da eficácia, melhoramento e reestruturação das escolas e do ensino, num mundo confortável, esperançoso e certo, muitas vezes descrito como da modernidade (Usher, Bryant & Johnston, 1997).

Decorre deste posicionamento que a investigação cai com facilidade na tentação de acreditar que pode substituir-se aos professores, forçá-los ou, no melhor dos casos, ensiná-los a desenvolver-se. Assistimos assim, à ineficácia da investigação e à sua incapacidade de incentivo ao desenvolvimento, à aprendizagem e à cooperação dos professores.

Na nossa história e tradição, temos confiado fortemente nas nossas capacidades como seres racionais e apostado numa atitude racional — científica, analítica, lógica — sempre que surgem problemas ou é necessário lidar com os mais variados assuntos e, mesmo até, compreender os fenómenos. De facto, de um modo geral, “quando os encaramos, julgamo-los, medimo-los, comparamo-los, mudamo-los, manipulamo-los, estudamo-los, tentamos predizê-los e esperamos alterá-los” (Karpik, 1997, p. 5).

Neste último meio século, a Psicologia considerou o desenvolvimento um movimento universal, inevitável, que se processa através de uma sequência de estádios de cada vez maior racionalidade e cujo resultado é um indivíduo autónomo e racional (Packer, 1993):

Piaget, por exemplo, descreve o sujeito epistémico como “o núcleo cognitivo que é comum a todos os indivíduos do mesmo nível” (1988/1970, p. 139). Não é “a base *a priori* de uma estrutura posterior acabada; antes é o centro da actividade” (p. 142). Piaget rejeita fortemente a noção de construir uma explicação do sujeito baseado na “experiência vivida”, sugerindo em vez disso que “modelos de uma inteligência artificial” baseados numa teoria cibernética fornecem um “dos métodos mais eficazes de análise das acções [do sujeito epistemológico]” (p. 69). O sujeito deve ser definido como “a estrutura que no sentido literal é governada de dentro” (p. 69). Tal sujeito, mediador no meio de estruturas, seria como “a ‘estrutura das estruturas’, o ego transcendental das teorias *a priori*, ou, talvez mais modestamente, o ‘*self*’ de teorias psicológicas de síntese”. (...) Ele insiste que o sujeito epistémico “não tem estruturas à sua disposição até as construir” (p. 70), de maneira que “para os nossos propósitos, é suficiente definir este sujeito como o centro da actividade funcional” (p. 69). (Packer, 1995a, p. 1)

Também Lourenço (1997) refere que “a valorização da razão na cultura ocidental, a partir sobretudo da antiguidade clássica” (p. 11), deve ser um dos motivos para o “lugar de destaque que o desenvolvimento cognitivo ocupa na Psicologia do desenvolvimento actual” (idem).

No que se refere à investigação sobre o desenvolvimento do professor,

[m]esmo aquelas visões do desenvolvimento do professor que tem dado atenção às emoções e *selfs*, têm tendido a racionalizar e intelectualizar o seu tratamento numa abordagem de gestão e contabilística. O *self* é considerado como alguma coisa a ser gerida (Woods, 1981), os interesses são coisas a ser administradas (Pollard, 1982), o crescimento pessoal e profissional tem de ser planeado (Day, 1993). (Hargreaves, 1995, p. 23)

Na grande ênfase à racionalidade, vários autores reconhecem as ideias de Descartes. *Cogito, ergo sum*, dizia este filósofo da Ciência, e, assim, a partir dele, a autoridade do divino poder é subvertida e os homens, essas coisas pensantes, são libertos das estruturas mágicas e míticas que até então governavam a sua visão do mundo (Karpiak, 1997; Neufeld, 1996).

Na retórica do desenvolvimento do professor reconhece-se a retórica dominante há vários séculos (Neufeld, 1996; Packer, 1993). Neufeld (1996), comparando os temas da grande narrativa da filosofia moderna com os temas da sub narrativa do desenvolvimento do professor, salienta que as teorias que lhe dizem respeito são tradicionais, tanto nas suas assunções, como nas suas finalidades e identifica a influência de três grandes nomes: Descartes, Rousseau e Kant.

Este autor diz radicar em Descartes a conceptualização do professor como um ser racional e alienado do seu ambiente cujo desenvolvimento pode conduzir a uma prática útil:

Descartes iria abrir a caixa filosofal moderna ao considerar poder atingir conhecimento através da ‘razão’ em vez de através da revelação divina. A razão foi pautada pela ciência paradigmática, que é a Matemática, e podia ser aplicada ao que se fazia do mundo através de procedimentos cuidadosamente planeados de observação empírica e experimentação. (Neufeld, 1996, p. 9)

Associa ainda às ideias de Descartes a distinção entre mente e corpo, a separação entre o pensamento do ser humano e o do resto no mundo, a localização da fonte e força do poder na razão, interior ao homem. Com a transferência da supremacia de Deus para a mente e a separação da mente e matéria, diz Neufeld (1996), Descartes, interrompendo a cadeia do comando moral, iniciou um predicamento para o desenvolvimento humano: os filósofos são, então, levados a procurar outra fonte de poder para a autoridade moral, para os propósitos humanos, encontrando-a no conhecimento.

Uma nova esperança secular parecia ser prometida através da fé no conhecimento humano, que se acreditava possuir um novo potencial para resol-

ver os problemas do homem. Esta fé secular atingiria tanto a autoridade, como a intervenção divina. (Neufeld, 1996, pp. 9–10)

Neufeld (1996) identifica também na retórica da investigação nesta área, as ideias rousseaunianas de unificação da essência do homem com o seu propósito no mundo, considerando Rousseau a principal inspiração teórica para os princípios éticos do desenvolvimento do professor. Segundo este autor, devem-se ainda a ele a chamada de atenção aos sentimentos do professor, a realização de estudos sobre o seu pensamento e trabalho e, ainda, o uso de três conceitos na teoria do desenvolvimento do professor: o cuidado (*care*), definido como preservação de um contexto para o desenvolvimento, o fortalecimento (*empowerment*) do professor, definido como a adaptação àquele contexto e o conhecimento prático.

Neufeld (1996) reconhece, igualmente, a influência de Kant. Para este investigador, a origem dos estudos sobre o professor e, portanto, também sobre o seu desenvolvimento, focando selectiva e separadamente a esfera cognitiva ou a moral ou ainda a emocional, ancora-se precisamente na divisão kantiana de conhecimento. É também em Kant que considera que se enraíza a preocupação com a valorização da dimensão moral e da dignidade do professor.

Apresentando exemplos concretos, Neufeld (1996) faz uma análise da retórica utilizada em trabalhos de autores com reconhecido trabalho na área, nomeadamente, Fullan, Hargreaves e Grimmer, que diz permanecerem cartesianos, ao separar o professor dos aspectos do seu ambiente, e influenciados por Kant e Rousseau, ao acreditarem que o ambiente é determinante no estímulo da conceptualização cognitiva, do raciocínio prático e da satisfação emocional. Considera, ainda, ser nas ideias de Rousseau que assentam as suas perspectivas relativamente à necessidade de um ambiente favorável que forneça o estímulo necessário para o desenvolvimento do professor. Igualmente, para este autor, radica na filosofia idealista a conceptualização de desenvolvimento do professor como fortalecimento (*empowerment*) através da reflexão e do diálogo com os outros e do reconhecimento das implicações morais e emocionais do seu trabalho.

A literatura vem reconhecendo que tem faltado no estudo do desenvolvimento, como aliás na investigação em geral, uma perspectiva global, uma visão integrada do propósito e acção, da mente e corpo, do eu e do nós, e, em consequência disto, mesmo a racionalidade não nos tem servido muito bem (Hargreaves, 1998; Karpik, 1997; Neufeld, 1996). Já anteriormente Fullan e Hargreaves (1992) mencionavam o facto de se ignorar aspectos cruciais, na abordagem focada na inovação: os domínios moral e emocional, os contextos institucional e demográfico em que o professor trabalha, e as culturas profissionais. Atentos a estes aspectos, surgem estudos que têm em consideração os aspectos contextuais no desenvolvimento do professor e autores que chamam à atenção para a necessidade de se considerar, também, outras dimensões, que não somente as epistemológicas, no estudo do desenvolvimento do professor. Surgem, com mais visibilidade, os estudos sobre as emoções no ensino, bem como a defesa da colegialidade e da colaboração e do desenvolvimento do espírito de comunidade (Hargreaves, 1998). Aparecem ainda

outros estudos que, valorizando em especial a dimensão epistemológica, atribuem ao conhecimento um sentido muito amplo de modo a envolver também os valores e atitudes. Porém, como refere Neufeld (1996), isto levanta problemas porque, por vezes, é difícil determinar se se está a falar de epistemologia ou de moralidade quando se refere o conhecimento. Também, a pouco e pouco, começa-se a integrar a dimensão moral do ensino, reconhecendo que o trabalho do professor está repleto de desafios morais. Hansen (2001a, 2001b) salienta as dimensões morais do ensino. Porém, paradoxalmente, considerando que as dimensões intelectuais e morais não podem nem devem ser tratadas separadamente a não ser por motivos heurísticos, deixa antever que o ensino deve ser visto, em primeiro lugar, como uma prática moral. Portanto, a reflexão sobre a moralidade também tem sido problemática, pois, frequentemente, de uma forma inadequada aos dias de hoje, objectiva-se a moral:

Desde Kant e Hume (se não antes) a moral sempre foi vista como tendo de ser racionalizada, como princípios universais orientadores do indivíduo autónomo, princípios que transcenderiam a heterogeneidade de princípios das sociedades e culturas particulares, uma vez que estes eram obviamente contingentes, enquanto que a moralidade e o bem teriam de ser universalmente persuasivos — para todas as pessoas, em qualquer altura e em qualquer lugar. Tal como este conhecimento genuíno não pode ser contingente, ou pelo menos era essa a opinião na altura (como o é ainda para muitos no nosso tempo) também não pode a Ética genuína ser contingente. Atingir esta necessidade ética requeria transcender os costumes, os hábitos, rotinas e aceitar normas da sociedade e o indivíduo autónomo parecia ser exactamente o tipo certo de agente ético para o conseguir atingir. (Packer, 1993, p. 2)

Hoje, novas perspectivas filosoficamente reconstruídas acerca da natureza e lugar do conhecimento, do significado e da interpretação da vida humana (MacIntyre, 1985; Taylor, 1994) defendem a necessidade da consideração dos aspectos morais no ensino e da agência e autenticidade do professor como a solução para encontrar o sentido para as acções do professor, isto é, para unir o seu propósito com a sua acção (Neufeld, 1996). Assim, a procura da resposta à questão sobre o que é o desenvolvimento do professor requer que se reflecta sobre quem é o professor, incluindo, portanto a moralidade como parte de quem é. A ênfase moral precisa de vir de dentro, e não de fora, do ser humano. Rousseau foi pioneiro na defesa desta ideia, apresentando com frequência a questão da moralidade como se se tratasse de seguir a voz interior. Esta ênfase no interior é, para este autor, mais consentânea com a tradição moderna, na qual o nosso *self* tem sido concebido como interior ao nosso corpo:

Habermas mostra como se chega ao que quer dizer “ser um ser” chamado ser humano. Ele sugere que os que se interessam pela modernidade parecem preocupados com uma série de questões específicas que se relacionam

com problemas ético-práticos de como interagir da melhor maneira com outro ser humano, tal como com objectos e coisas. (Neufeld, 1996, p. 9)

Também Kelchtermans (1993a), no seu trabalho sobre o desenvolvimento do professor, assume que os professores têm um *self* que se pode desenvolver (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994; Kelchtermans & Vanderberghe, 1994), o que é consistente com a concepção moderna do indivíduo que tem a capacidade de ir ao interior e construir a noção de agência de forma autónoma e que se aventura no mundo para se construir através da reflexão sobre a experiência ordinária.

Alguns autores têm vindo a integrar as questões da identidade no desenvolvimento do professor. Ponte (1998) referindo a preparação necessária ao exercício da profissão, considera que esta não pode ser reduzida a aspectos de conhecimento, relacionando-a com a identidade profissional:

Mas, como vimos, a preparação profissional não se reduz a um somatório de conhecimentos de diversos domínios. Na sua prática educativa, o professor ter de ser capaz de agir e, muitas vezes, de agir em situações de grande pressão. Podemos dizer *a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver — em tempo oportuno — problemas da prática profissional*. Isso exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teoria-prática. Para a nossa discussão, podemos organizar as ideias em torno de três pólos: (a) a formação científico-cultural, (b) o conhecimento profissional e (c) a identidade profissional. (p. 31)

Também Lerman (2001) considera que o desenvolvimento se prende com “transições pessoais (...), [com o] desenvolver uma identidade como uma pessoa nessa profissão e com propósitos apropriados a esse papel” (p. 48), pelo que defende o “ênfase nas identidades e situações que podemos mudar, como um modo de conceptualizar o desenvolvimento do professor de Matemática” (p. 49).

O desenvolvimento, assumido como a busca de uma identidade autêntica, é a luta pelo crescimento em direcção a uma agência autónoma. É uma procura solitária e ao mesmo tempo partilhada em que a pessoa que é o professor, se desenvolve globalmente sempre de uma forma singular, embora a concretização desse processo seja necessariamente acompanhada de diálogo dentro da comunidade: “Então o desenvolvimento do professor pode ser visto como um processo de crescimento em direcção à liberdade, através da adaptação ao seu ambiente dentro do contexto de uma comunidade moral” (Neufeld, 1996, p. 160).

Tropismos da investigação sobre o desenvolvimento do professor

Após incidir nas perspectivas sobre o desenvolvimento do professor com expressão significativa na investigação actual, vou agora fazer uma breve explicitação das tendências, ou movimentos, que, a meu ver, se manifestam na literatura sobre o tema em foco. A estas

tendências ou movimentos chamei tropismos, metáfora que uso para sugerir uma orientação em direcção à luz, à clarificação dos conceitos, pois acredito que a compreensão de fenómenos no mundo de hoje não é consentânea com uma perspectiva estreita, fragmentada e superficial como a que o paradigma racionalista permite. São três os tropismos que emergiram na literatura que analisei. Em primeiro lugar, evidencia-se um movimento de fora para dentro, uma deslocação do foco do estudo do objecto do desenvolvimento para o sujeito do desenvolvimento. Em segundo lugar, a investigação tem caminhado no sentido de considerar a evolução do professor mais do que um acréscimo do seu conhecimento — primeiro, envolvendo várias dimensões do desenvolvimento, sentimentos e emoções, desejos e propósitos, e depois, aspectos menos visíveis, intencionais e conscientes. Em terceiro lugar, observa-se também a integração do contexto do desenvolvimento, alargando cada vez mais a noção de contexto, que hoje questiona o desenvolvimento do professor na sua relação com o mundo e o tempo que o vai formando. Mas vejamos cada um destes tropismos mais detalhadamente.

Do objecto para o sujeito: de fora para dentro

Consistente com uma abordagem mais geral, na investigação do desenvolvimento do professor, tem existido um modo de olhar os fenómenos como exteriores ao indivíduo, uma tendência para os objectivar, reificando-os. Adoptando a perspectiva racional e instrumental com que se investigam factos ou evidências, procurando relações de causa e efeito, o desenvolvimento do professor tem sido olhado como se fosse um objecto, algo não humano.

A investigação focou-se primeiro no comportamento do professor. Queria-se um olhar objectivo, factual e analítico. O investigador, qual máquina de produzir explicações e apresentar resultados, era igualmente desumanizado. Tendo um objecto para estudar, a validade da sua pesquisa, orientada por fins instrumentais, a isso obrigava. A posição tradicional do investigador como *outsider*, não podia sequer conceber outro tipo de conhecimento e de desenvolvimento que não fosse externo ao professor.

A promoção da pessoa, que se veio a impor, conduziu a um movimento no sentido de valorização do professor e, com ele, da sua interioridade. A atenção da investigação voltou-se do seu comportamento e da sua acção para o próprio professor como sujeito desse comportamento e acção. Esta tendência da investigação tomou diversos caminhos focando-se no pensamento e na cognição do professor, mas não deixando de admitir poder encontrar de fora algo, seja o conhecimento, seja o desenvolvimento, que é interior ao professor. A valorização do professor surgiu, então, oportunista e instrumental. Só mais tarde se avança para a atribuição de características práticas, pessoais, tácitas ao conhecimento, para a consideração do desenvolvimento como algo que é parte do sujeito. Com a assunção da intencionalidade do professor, este deixa de ser objectivado para passar a constituir-se, de facto, como sujeito do seu desenvolvimento.

A consideração da pessoa e da sua interioridade reflectiu-se também no modo de entender a investigação. Passa a admitir-se que a observação é sempre subjectiva, qualquer facto é interpretado e, portanto, determinado pelo que o investigador é.

Uma visão para lá do racional

Quando se fala do desenvolvimento do professor associa-se, naturalmente, a um aumento de competências, a um acréscimo de conhecimento ou, na melhor das hipóteses, a um somatório de conhecimentos em diversos domínios. A interioridade do professor começou por ser limitada ao conhecimento, às estruturas mentais, evidenciando uma focagem exclusiva da investigação nos aspectos epistemológicos. A pouco e pouco, passou-se a integrar também os aspectos afectivos do professor, dando-se atenção à componente emocional. No estudo do professor, passou a atender-se às suas motivações e sentimentos, mas também aos seus valores, propósitos e desejos. Porém, estas componentes não eram consideradas importantes em si, mas porque podiam determinar a cognição do professor.

Com a emergência da importância da pessoa do professor, evidencia-se a necessidade de relacionar a sua biografia com o seu desenvolvimento, abordando a evolução profissional diacronicamente. As carreiras, esperanças, sonhos, propósitos e aspirações passam a ser, também vistos, não só como aspectos importantes para o empenhamento e entusiasmo do professor, mas igualmente consideradas constitutivas do seu desenvolvimento. Reconhece-se a importância do percurso escolar do professor e das suas experiências passadas e a influência do seu percurso biográfico, nas crenças sobre o ensino e aprendizagem, na relação que estabelece com o saber e com a sua transmissão e, em geral, com a profissão. Este facto, juntamente com a assunção de que o desenvolvimento consiste num conjunto de aprendizagens formais e informais ao longo do tempo, alertou os investigadores para a necessidade de atender à socialização primária do professor, a aspectos da primeira infância, a experiências e acontecimentos relacionados com os seus “outros significativos”.

A admissão da ideia de multidimensionalidade do desenvolvimento e da influência da pessoa que o professor é no seu desenvolvimento, hoje já não é polémica. O desenvolvimento do professor é muito mais do que alterações no seu comportamento, mais do que mudança no conhecimento. Envolve transformações globais da pessoa que é. A pouco e pouco, foi-se, efectivamente, impondo a ideia de que o desenvolvimento do professor tem a ver com a pessoa que, na sua totalidade e unicidade, se implica. A admissão da natureza ontológica do desenvolvimento obriga à integração de diferentes níveis da pessoa, não somente o logos, ou seja, o intelecto, a análise, a abstracção e a distância, mas também o mito, ou seja, a emoção, a história, o sonho e o inconsciente.

Do indivíduo para o contexto

A consideração do contexto como um factor que pode determinar o desenvolvimento cognitivo tem tido uma visibilidade cada vez maior na investigação educacional. Esta começou a preocupar-se com as condições de trabalho nas escolas e com o seu impacto no desenvolvimento do professor. Porém, com a emergência da perspectiva social de aprendizagem, reclamando o carácter situado do conhecimento, foi-se generalizando a ideia de que, para compreender o desenvolvimento do professor, importava atender ao contexto no qual trabalha.

Evidenciando a importância do contexto na conceptualização do desenvolvimento do professor, surge a necessidade de entender o contexto de uma forma mais abrangente. A par da relevância do conhecimento e competências, evidencia-se compreender o desenvolvimento do professor envolve compreender não só o conhecimento e competências que ele deve adquirir e o tipo de pessoa que o professor é, mas, também, compreender o contexto no qual a maioria dos professores trabalha” (p. 16). Esse contexto engloba as comunidades profissionais:

Os professores não se desenvolvem unicamente por si próprios. (...) Eles aprendem através do contacto com vários grupos, interiores ou exteriores às suas próprias escolas. Mas eles aprendem, talvez mais, com outros professores, particularmente, com os colegas no seu lugar de trabalho, na sua própria escola. (Hargreaves, 1992, p. 216)

Gradualmente, a investigação vai assumindo que o confronto de ideias, a troca de experiências e a partilha de expectativas e dificuldades podem ser bastante estimulantes para os professores, permitindo-lhes não só uma reflexão mais fundamentada e uma maior consciência e segurança da sua própria acção, como também o seu desenvolvimento. Esta faceta da colaboração vem sendo evidenciada, desde há uns anos, pela investigação. Fullan (1995) diz mesmo que “sem relações e capacidades colaborativas não é possível [ao professor] aprender e continuar a aprender tanto quanto precisa, de modo a ser um agente da melhoria social” (p. 257).

A colaboração e colegialidade têm sido vistas como solução, se não de todos, pelo menos de muitos problemas e dificuldades que os educadores têm de enfrentar, e, por conseguinte, vêm ocupando um lugar destacado nas ortodoxias da mudança (Hargreaves, 1998), sendo apregoadas na literatura como a condição *sine qua non* para o desenvolvimento do professor (Clement & Vandenberghe, 2000). Esta crença enorme nas virtudes e benefícios da colaboração acabou por transformá-la num “meta-paradigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (Hargreaves, 1998, p. 277), num dos “paradigmas mais prometedores, enquanto princípio articulador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (idem). Consequentemente, na investigação sobre o desenvolvimento profissional, tem-se colocado a ênfase na aprendizagem do professor em comunidades profissionais e os aspectos relacionados com as culturas profissionais adquirido uma cada vez maior relevância. Os investigadores afirmam que quando os professores possuem oportunidades de diálogo, de trabalho em grupo e de reflexão conjunta parecem ser mais capazes de melhorar as suas práticas e, portanto, de se desenvolverem (Lieberman, 1995).

Depois de ser reconhecido que o desenvolvimento do professor não ocorre num vácuo social, procura-se enquadrá-lo nas orientações e acontecimentos sociais económicos e políticos. Salientam-se os aspectos a nível macro, mas também os disfuncionamentos, desigualdades e desequilíbrio de poder e influência ao nível meso, da escola, e micro, da sala de aula. Contudo, de um modo geral, o contexto não é considerado importante em si mesmo, mas entendido como um factor que pode determinar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento cognitivo do professor.

Porém, vai-se impondo uma tendência na investigação que vê o conhecimento do professor de outra forma, atribuindo-lhe uma natureza prática e, portanto, inseparável dos contextos onde é criado. A natureza contextualizada do trabalho do professor e do seu desenvolvimento profissional começou por ser unicamente vista na sua dimensão espacial. No entanto, com a emergência da importância da pessoa do professor, passa a abordar-se diacronicamente a sua evolução profissional. Os estudos sobre as vidas de professores chamaram a atenção para o facto do desenvolvimento do professor ser um processo ancorado, não só no seu trabalho, como na sua vida. As interpretações, o significado que o professor atribui às situações que vive na sua profissão, têm a ver com a sua história.

Actualmente, vem-se afirmando a ideia de que o desenvolvimento encerra em si uma dupla transacção entre o biográfico e o relacional, o que implica atender, não só ao espaço, como ao tempo, na consideração da sua evolução. Deste modo, a noção de contexto, até então entendida na sua dimensão espacial, expande-se, passando a englobar também uma dimensão temporal. E assim, entendido em termos abrangentes, o contexto não é um mero determinante, mas possui uma causalidade constitutiva, sendo uma parte integrante do desenvolvimento do professor.

Em jeito de encerramento

A instrumentalidade e a procura de eficácia vêm dominando o mundo do trabalho e também a investigação educacional. O nosso pensamento tem enfatizado um mundo composto por partes independentes, separadas e só ocasionalmente relacionadas. Todavia, nas diversas áreas de saber, vai sendo salientada a necessidade de ver as partes na sua relação com o todo. Alternativamente à visão do mundo como um dado, um facto que pode ser apreendido e compreendido, emerge uma visão integradora, menos objectiva e analítica, mais pessoal e integrada, considerando a sua permanente e complexa transformação. No trajecto da investigação sobre o desenvolvimento do professor, evidenciam-se também movimentos, a que chamei tropismos, que indiciam a adopção de uma visão mais holística, inclusiva e em profundidade que pode, assim, ser mais clarificadora do conceito em questão.

De facto, na investigação sobre o desenvolvimento do professor, como já referi, hoje verifica-se um deslocamento do interesse do objecto de desenvolvimento para o sujeito de desenvolvimento, procurando um balanço entre o conhecimento vindo de dentro, o conhecimento experiencial dos professores, e o conhecimento vindo de fora, criado pela investigação. Olha-se para o sujeito na sua relação consigo próprio, com os outros e com o mundo, englobando-o numa totalidade. Gradualmente, foi-se generalizando a ideia de que o desenvolvimento do professor é um processo complexo e continuado de interpretação pessoal e contextual que ocorre progressivamente quando o professor actua e interage dentro dos seus contextos pessoal, profissional e social.

Duas grandes tendências sobressaem, no sentido de visão holística e complexa do desenvolvimento do professor. Por um lado, no seu estudo integram-se as dimensões cogni-

tiva, emocional, volitiva e moral, consciente e inconsciente e, por outro, a um nível diferente, integra-se a pessoa do professor nos vários níveis de contexto, espaço (micro, meso e macro) e tempo. Assim, depois de associado à formação e à aprendizagem, surgem dois conceitos, interactivos e interdependentes, cada vez mais relacionados com o desenvolvimento: a identidade e a socialização.

Hoje o desenvolvimento profissional vai sendo entendido como um processo que decorre ao longo de toda a carreira e no qual o professor — através das suas experiências, reflectindo mas também interagindo com os outros e com o mundo — permanecendo ele próprio, forma-se e transforma-se, globalmente. Consequentemente, é cada vez mais assumido que para uma verdadeira compreensão do desenvolvimento do professor há que, de forma abrangente e profunda, integrar a inteligência e a afectividade do professor, atender aos seus aspectos pessoais mas também ao contexto que o cerca, e considerar os aspectos tangíveis e mensuráveis assim como os aspectos intuitivos e essenciais.

Referências

- Ackerman, M. (1993). Teacher as reflective practitioner. In R. J. Jensen (Ed.), *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics* (pp. 351–358). Reston, VA: NCTM.
- Alarcão, I., (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (vol. 1, pp. 21–31). Porto: Porto Editora.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15(7), 5–13.
- Bishop, A., & Goffree, F. (1986). Classroom organization and dynamics. In B. Christiansen, A. G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematic education* (pp. 309–365). Dordrecht: D. Reidel.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487–500.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999a). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Crawford, K., & Adler, J. (1996). Teacher as research in mathematics education. In A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Org.), *International handbook of mathematics education* (pp. 1187–1205). Dordrecht: Kluwer.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York, NY: Nichols.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: the moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 421–432.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In W. R. Wittrock (Ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 505–526). New York, NY: Macmillan.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 147–164). New York, NY: Macmillan.

- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Ferreira, E. (2002). Da professora à formadora. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 235–256). Lisboa: APM.
- Fonseca, H. (2002). Aprendendo a investigar. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 177–188). Lisboa: APM.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher education and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher education and educational change* (pp. 1–9). London: Falmer
- Grimmett, P., & Mackinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385–457.
- Hansen, D. (2001a). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. New York, NY: Teachers College.
- Hansen, D. (2001b). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 826–857). Washington, DC: AERA.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9–34). New York, NY: Teachers College.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill (Trabalho original publicado em 1994).
- Jaworski, B. (1998). Mathematics teacher research: Process, practice and the development of teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 3–31
- Karpiak, I. (1997). Change, evolution, and global vision-logic: A gentle challenge for adult development. *The Canadian Journal of University Continuing Education/Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 23(1). Available: <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/2315.htm>.
- Karpiak, I. (in press). The shadow: Mining its dark treasury for teaching and teacher development (*in Facing the shadow in education: Discovering its magical, transformativa power*. R. Foehr (Ed.) in press). Available: <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/2123.htm> [2002]
- Kelchtermans, G. (1993a). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. (1993b). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In J. C. P. D. C. Day (Ed.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 198–220). London: Falmer.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93–108). London: Falmer.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18–25.
- Lerman, S. (2001). A review of research perspectives on mathematics teacher education. In F.-L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 33–52). Dordrecht: Kluwer.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Macintyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory* (2ª edição). London: Duckworth.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing*. London: Falmer.
- Nelson, B. (1997). Learning about teacher change in the context of mathematics reform. In E. Fenema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teacher in transition* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Neufeld, J. (1996). *Teacher development: A study of an idea* (Tese de doutoramento não publicada, Simon Fraser University, Toronto).
- Neufeld, J., & Grimmer, P. (1994). The authenticity for struggle. In P. Grimmer & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 205–232). New York, NY: Teachers College Press.
- Norris, K., & Fellow, K. (1998). *Professional growth: New approaches indicating change in the culture of schools*. Available: http://www.klingenstein.org/Additional_Resources/projects/1998/norris.htm.
- Oliveira, P. (2002). *A investigação do professor, do matemático e do aluno: Uma discussão epistemológica* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Packer, M. (1993). *Methodological worldviews as influential in the study of morality: The cases of hermeneutics and objectivism*. Available: http://www.mathcs.duq.edu/~packer/pubs/AME_93.html [2002].
- Packer, M. (1995a). "Local ontology": *Cultural work in the classroom*. Available: http://www.mathcs.duq.edu/~packer/AERA_95b.html [2003].
- Perez, F. (2002). Investigando sobre a prática na formação inicial de professores. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 215–234). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte (Eds.), *Educação matemática* (pp. 185–239). Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193–211). Lisboa: SEM-SPCE.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do Profmat 98* (pp. 27–44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2001). Investigating mathematics and learning to teach mathematics. In F.-L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 53–72). Dordrecht: Kluwer.
- Ponte, J. P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat 2003* (CD-ROM, pp. 25–39). Lisboa: APM.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001) Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905–947). Washington, DC: AERA.
- Rocha, I. (1995). *A didática da Matemática no desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Santos, B. S. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Lisboa: Dom Quixote.
- Segurado, I. (2002). O que acontece quando os alunos realizam investigações matemáticas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 57–73). Lisboa: APM.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 283–308). Lisboa: APM.
- Shulman, L. (1992). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53–69). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sousa, O. (2002). Investigações estatísticas no 6º ano. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 75–97). Lisboa: APM.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond limits*. London: Routledge.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional knowledge. *Review of Research in Education*, 24, 173–209.
- Wood, T. (1999). Approaching teacher development: Practice into theory. In B. Jaworsky, T. Wood & S. Dawson (Orgs.), *Mathematics teacher education: Critical international perspectives* (pp. 163–179). London: Falmer.

Resumo. Neste artigo elabora-se sobre a conceptualização que a investigação tem apresentado sobre o desenvolvimento do professor. Após um breve apreciação sobre a evolução do conceito, ao longo dos tempos, salientam-se as suas perspectivas actuais. Evidenciam-se e discutem-se as três tendências (tropismos) recentes na conceptualização do desenvolvimento do professor que são indiciadoras de visão mais holística e complexa do conceito: uma deslocação do foco do estudo do objecto do desenvolvimento para o sujeito do desenvolvimento; a consideração não só do desenvolvimento do sujeito epistémico mas também ontológico; a assunção não só do desenvolvimento do sujeito individual mas também do sujeito social, passando o contexto (espacial e temporal) a ser entendido como parte integrante do desenvolvimento do professor.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Professor.

Abstract. This paper proposes a conceptualization of how the professional development of teachers has been addressed by research studies. It begins with a general overview of the evolution of the concept and then presents its current perspectives. It stresses and discusses three recent tendencies (tropisms) in the conceptualization of the professional development of teachers that indicate a more holistic and complex perspective of the concept: the move of the focus of study from the object of development towards the subject of development; the consideration not only of the epistemic subject but also of the ontological subject; the assumption not only of individual subject but also of the social subject, with the context (spatial and temporal) been regarded as an integral part of the development of the teacher.

Keywords: Professional development; Teacher.

■■■

FÁTIMA GUIMARÃES

Escola do Ensino Básico 2, 3 de Telheiras, Lisboa

Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

fatimaguimaraes@armail.pt