

## **CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO NOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS**

Ana Maria Freire

afreire@fc.ul.pt

Departamento de Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante na formação de professores e tem sido equacionado como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos professores. Porém, o constructo não tem sido usado de forma consistente (Carter, 1990). Tem designado tanto a formação de professores como o desenvolvimento profissional, reflectindo diversas abordagens conceptuais e metodológicas para a preparação dos professores (Brown & Borko, 1992). Neste estudo aprender a ensinar foi equacionado em sentido restrito, como aprendizagem do ensino durante a acção de ensinar, referindo-se *ao que* e *ao como* os professores aprendem durante a componente prática dos cursos de formação inicial de professores. Traduz uma viragem, daquilo que os professores sabem ou necessitam saber para um desempenho profissional com qualidade, para aquilo que os professores conhecem e como esse conhecimento é adquirido. Foram vários os motivos que levaram os educadores e investigadores educacionais a dar uma maior importância ao conhecimento dos professores e ao modo como esse conhecimento é adquirido. Em primeiro lugar, o que se aprende está fortemente influenciado por aquilo que já se conhece, o que vem chamar a atenção para o papel desempenhado pelo conhecimento prévio na aquisição de novos conhecimentos (Vosniadou & Brewer, 1987). As concepções sobre o ensino, os alunos e a aprendizagem, as matérias de ensino e o contexto de ensino, de um modo geral, não são questionados nos cursos de formação

professores, embora se reconheça que funcionam como estruturas conceptuais que interferem com as aprendizagens proporcionadas (Barnes, 1989). O ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, envolve o aprendente num processo activo de aprendizagem (Wittrock, 1986). No seu conjunto, estas razões conduziram ao questionamento do tipo de formação que estava a ser proporcionada. As dúvidas levantadas quanto à qualidade da formação providenciada e a consciencialização que não se conhecia como as concepções de ensino e os processos mentais interferiam na aprendizagem do ensino levou os investigadores educacionais e os educadores a privilegiar estudos que incidiam no modo como os professores aprendem durante o processo de aprendizagem do ensino.

Os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), aprendizagem através da observação, pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem através da acção instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993) e pela interacção com os seus pares e com os seus orientadores, aprendizagem através da acção comunicativa (Habermas, 1982). A aprendizagem através da acção instrucional inicia-se com a frequência da componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes.

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-activas do ensino (Jackson, 1968), cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino (Clark & Peterson, 1986). Todavia, a literatura educacional não é muito explícita, quer nas orientações conceptuais para o estágio pedagógico, quer no sentido

das mudanças que se pretende que ocorram, possibilitando uma diversidade de posições. Por isso, a vertente prática dos cursos de preparação inicial de professores tem constituído motivo de reflexão e debate entre educadores e investigadores educacionais (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986, 1987; Zeichner, 1993, 1996; Zeichner & Gore, 1990).

Nesta comunicação descrevem-se três concepções de estágio pedagógico, aplicação da teoria, prática profissional e emancipação profissional. Estas concepções decorrem de diferentes orientações conceptuais ou ideologias, académica, técnica, prática, pessoal e social, para a formação inicial de professores (Feiman-Nemser, 1990; Liston & Zeichner, 1991) e fundamentam-se nos interesses constitutivos do conhecimento, técnicos, práticos e emancipatórios (Habermas, 1982).

### Concepções de Estágio Pedagógico

As concepções de estágio pedagógico que se discutem a seguir coexistem na literatura educacional e na prática profissional, não são mutuamente exclusivas, não existindo uma demarcação clara entre elas, embora tenham implicações distintas no modo de conceber e justificar as acções de formação. As diferenças entre as concepções de estágio pedagógico não residem nos métodos usados para promover a aprendizagem do ensino (por exemplo, a reflexão é considerada em todas as concepções, embora com finalidades distintas, dependente dos interesses que estão em jogo) mas sim nos pressupostos que lhe estão subjacentes quanto ao conhecimento profissional, ao papel da reflexão nas práticas de formação e à imagem do professor. Apresenta-se no Quadro 1, uma estrutura conceptual para caracterizar as concepções de estágio pedagógico, com explicitação das questões que serão respondidas em cada uma das concepções de estágio pedagógico.

## Quadro 1

### *Estrutura Conceptual para Caracterização das Concepções de Estágio Pedagógico*

<b>Dimensões da Concepção de Estágios Pedagógico</b>	<b>Questões Orientadoras da Análise</b>
Conhecimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>•Qual é a natureza do conhecimento profissional?</li><li>•Quem cria esse conhecimento?</li></ul>
Papel da Reflexão nas Práticas de Formação	<ul style="list-style-type: none"><li>•Quais são as finalidades da reflexão nas práticas de formação?</li></ul>
Imagem do Professor	<ul style="list-style-type: none"><li>•Qual é a imagem de professor a valorizar?</li></ul>

Apresenta-se a seguir a caracterização de cada uma das concepções de estágio pedagógico atendendo às dimensões consideradas.

#### *Estágio Pedagógico como Aplicação da Teoria*

Esta concepção de estágio pedagógico fundamenta-se nas orientações académicas e técnicas na formação inicial de professores (Liston & Zeichner, 1991) e nos interesses técnicos constitutivos do conhecimentos (Habermas, 1982).

As orientações académica e técnica sugerem que o estágio pedagógico pode ser perspectivado como aplicação da teoria. Pressupõem que o ensino constitui uma ciência aplicada, que existe um conhecimento profissional básico e que o estágio pedagógico visa possibilitar a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional.

Os interesses técnicos constitutivos do saber fundamentam o estágio pedagógico como aplicação da teoria por pressupor que o conhecimento é instrumental da acção. Se se atendesse, nos estágios pedagógicos, somente a estes interesses então os saberes disciplinares dominariam as acções a realizar, indicando o caminho correcto a seguir sem considerar as pessoas e os contextos onde estão inseridas. O professor seria considerado como técnico cujas acções a desenvolver teriam como finalidade transmitir

eficientemente os conhecimentos especificados no currículo formal, ignorando o contexto de ensino e as interações sociais que geram na sala de aula.

Esta concepção de estágio pedagógico pressupõe que existe um conhecimento para a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1990), pronto a ser usado pelos professores, subentendendo que conhecer mais (acerca da matérias de ensino, das teorias educacionais e das estratégias de ensino/aprendizagem) conduz a uma prática com maior qualidade. O conhecimento para a prática é entendido como "conhecimento formal" ou seja teorias gerais geradas pela investigação educacional e científica e que podem ser usadas pelos professores. Esta concepção de estágio tem subjacente a ideia de que os professores competentes possuem um conhecimento profundo, quer dos assuntos científicos de ensino, quer das estratégias de ensino que lhes permite criar situações de aprendizagem para os seus alunos.

*Conhecimento Profissional.* O conhecimento profissional básico constituiu, nas últimas décadas, objecto de investigação e discussão. Segundo Shulman (1986, 1987), o conhecimento profissional básico para o ensino apresenta-se como um "paradigma omissivo" na investigação educacional e, por isso, desenvolveu projectos de pesquisa com a finalidade de o descrever e conceptualizar. Incluiu no conhecimento profissional básico que os professores usam quando planeiam e ensinam sete dimensões: conhecimento das matérias de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento das finalidades educativas, conhecimento de outros conteúdos e conhecimento pedagógico do conteúdo. Com efeito, o conhecimento pedagógico de conteúdo reveste-se de interesse particular visto tratar-se de um tipo de conhecimento único para o ensino. De acordo com Shulman (1987), este tipo de conhecimento "representa uma amálgama entre o conteúdo e a pedagogia e traduz uma compreensão sobre o modo de organizar tópicos particulares, problemas e questões que sejam, simultaneamente, adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos" (p. 8). Representa um

novo tipo de conhecimento a adquirir pelos estagiários. Eles preocupam-se com a questão de como representar as matérias de ensino para os seus alunos. Na procura de estratégias para apresentar o conteúdo das suas disciplinas, geram representações ou transformações que facilitam a compreensão das matérias, por parte dos alunos. Shulman (1987) referiu que muitos professores não possuem um conhecimento adequado e suficiente acerca dos conteúdos científicos de ensino e nem sequer têm uma ideia clara sobre como ensinar os diversos conteúdos curriculares.

O planeamento e o ensino constituem uma actividade cognitiva complexa na qual o professor tem de aplicar conhecimentos de vários domínios (Wilson, Shulman & Richert, 1988). O conhecimento de conteúdo pedagógico representa a compreensão dos professores acerca da melhor maneira de ajudar os alunos a compreenderem conteúdos científicos específicos. Este será o tipo de conhecimento que os estagiários começarão a aprender no processo de aprendizagem do ensino através da acção. Todavia, coloca-se o problema de como ajudar os professores a adquirir este conhecimento.

Os formadores interpretam estas preocupações procurando aumentar o conhecimento disciplinar dos professores através de estratégias de transmissão de informação sem se dar conta que as crenças e concepções de ensino dos aprendentes não foram questionadas. Numa perspectiva de estágio como aplicação da teoria a tónica recai nos conhecimentos relativos às disciplinas científicas de ensino, ao rigor como os conteúdos são transmitidos ignorando-se o conhecimento de conteúdo pedagógico e o papel que ele desempenha na transformação do currículo formal em currículo de ensino.

*Papel da reflexão na prática de formação.* A reflexão começou a emergir como estratégia de aprendizagem no processo de aprender a ensinar. A prática reflexiva na formação inicial de professores tem subjacentes finalidades de interpretação, inquirição e emancipação que em conjunto podem facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico (Sanches, 1992). O estágio pedagógico como

aplicação da teoria pressupõe o uso de práticas reflexivas com finalidades de interpretação.

Finalidades de interpretação reportam-se à imagem do professor como aquele que toma decisões, consciente e racionalmente, acerca do seu ensino. Interessa, por isso, especificar estas finalidades em relação aquilo que o professor aprende, como aprende e uso que dá ao conhecimento. A prática reflexiva que tem subjacente estas finalidades envolve o professor num processo de interpretação das situações vivenciadas e pressupõe que fundamente as suas decisões e julgamentos pedagógicos no corpo de saberes profissionais existentes que são reorganizados de acordo com a sua experiência pessoal. Neste sentido, a reflexão aparece como mediação instrumental da acção, isto é, entre conhecimento e acção. A fonte do conhecimento é exterior à acção, o modo de conhecer é paradigmático, o conhecimento dirige a acção e resulta do processo um professor mais competente, com mais conhecimentos e maior competência técnica. Os interesses subjacentes a este tipo de prática são técnicos. No processo reflexivo sobre a acção utilizam-se conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos cujas fontes residem em autoridades exteriores.

*Imagem de Professor.* No decorrer do século XX várias foram as imagens atribuídas aos professores. De acordo com Anderson (1995) existem várias maneiras de classificar os professores: técnicos, clínicos, profissionais reflexivos e investigadores.

Nesta concepção de estágio pedagógico o professor é entendido como um técnico que aplica o conhecimento adquirido às situações práticas. Basta conhecer as matérias científicas de ensino e as estratégias educacionais a usar para ser considerado um professor competente. Pretende-se neste tipo de estágios que os estagiários, através do desempenho da actividade docente, adquiram os comportamentos que lhes permitam tornar-se professores competentes. Segundo Richardson (1990), a competência constitui um conceito fundamental nos programas de formação de professores e a investigação educacional desempenha um papel essencial, fornecendo a teoria que dá suporte ao modo de ensinar.

Com efeito, o estágio pedagógico, entendido como aplicação da teoria, visa ajudar os estagiários a desenvolver as actividades lectivas consideradas eficazes. A avaliação recai sobre o desempenho e as competências que os estagiários demonstram possuir. São avaliados em função de critérios de qualidade estabelecidos externamente, não tendo em consideração a especificidade e o contexto onde decorre o estágio pedagógico. Todavia, vários educadores criticam esta orientação. Para Diamond (1991), a formação de professores terá de ser pensada como uma continua transformação das estruturas conceptuais e considerá-los como pessoas e não como objectos programáveis.

De acordo com Combs (1972), esta perspectiva orientadora dos estágios, em que os estagiários são treinados para a utilização de um conjunto de competências pedagógicas, mostra-se muito mecanicista e técnica e pode constituir um obstáculo ao crescimento profissional. Elliott (1993) também surge como crítico dos estágios como aplicação da teoria. Considera que ensinar não é uma questão de aplicação das ideias derivadas da teoria e nem tão pouco uma questão de aplicar competências pedagógicas, aprendidas num processo de treino, com o propósito de produzir produtos finais padronizados e mensuráveis. O ensino é melhor perspectivado como prática em que a teoria e a prática podem ser entendidos dialogicamente no sentido de uma influência mútua, constituindo uma unidade.

O estágio pedagógico como aplicação da teoria parece colocar à margem as aprendizagens práticas que o estagiário realiza pelo facto de estar envolvido na actividade docente. Para além disto, parece considerar o desenvolvimento profissional, no sentido da aquisição de uma competência pedagógica e de uma eficácia padronizada, independentemente da pessoa do professor. Deste modo, o estagiário é tido como um técnico que utiliza na actividade docente os saberes produzidos por outros que desconhecem os contextos escolares. Na realidade não se valorizam os conhecimentos práticos adquiridos durante a vivência experiencial do ensino.



Esta concepção de estágio pedagógico fundamenta-se na orientação prática para a formação inicial de professores (Liston & Zeichner, 1991) e nos interesses práticos constitutivos do conhecimento (Habermas, 1982).

A orientação prática valoriza a dimensão *artesanal* do ensino. O ensino é uma prática em que reina a incerteza e ambiguidade em virtude do professor se confrontar, no quotidiano, com situações únicas e complexas que requerem, no imediato, escolhas e decisões sobre as acções a desenvolver as quais acarretam consequências para o futuro. Neste sentido, é necessário ao professor uma certa arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para lidar com as situações problemáticas com que se depara no seu quotidiano. O estagiário é considerado um *aprendiz* que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o *mestre* a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar. Nesta concepção de estágio, os estagiários adquirem um conhecimento profissional de natureza prático à medida que vão realizando as diferentes actividades docentes.

O ensino envolve o professor, em simultâneo, num processo de conhecer e agir, o que pressupõe a unidade entre pensamento e acção. Na perspectiva de Habermas (1982), implica que os interesses técnicos constitutivos do conhecimento sejam acrescidos com interesses práticos. Habermas vincula os interesses orientadores da construção de conhecimentos às acções sociais do homem que são trabalho e interacção. No ensino existe interacção social entre alunos e professor e, por isso, são os interesses práticos constitutivos do conhecimento que se sobrepõem aos outros. Assim, pode-se considerar que os conhecimentos usados pelos professores, no desempenho da sua actividade docente, têm natureza prática pelo facto de guiar e orientar as acções a desenvolver. Neste sentido, o estágio pedagógico pode ser entendido como iniciação à prática profissional em virtude da aprendizagem do ensino através da acção poder ser compreendida com base num outro quadro epistemológico, fundamentado numa perspectiva fenomenológica da prática profissional, em

que as situações vividas são relevantes para o desenvolvimento da "sabedoria da prática" (Shulman, 1988).

*Conhecimento Profissional.* Os professores possuem um conhecimento profissional que tem natureza prática e pessoal (Calderhead, 1992; Connelly & Clandinin, 1985; Elbaz, 1983). Este tipo de conhecimento é particular, contextualizado, específico às situações e de pequena durabilidade em oposição ao conhecimento teórico, geral e universal, digno de confiança, de grande durabilidade e aplicável a uma grande categoria de ocorrências (Schwab, 1978). Com efeito, Clandinin (1986) descreve o conhecimento pessoal e prático como "ligado às experiências passadas das pessoas, ao pensamento e à acção presente e aos futuros planos e acções" (p. 125). Reflete o conhecimento pessoal prévio e reconhece a natureza contextual do conhecimento do professor. É uma espécie de conhecimento enformado pelas situações, conhecimento que é construído e reconstruído através das nossas vivências e é recontado e revivido durante um processo de reflexão. Contudo, este conhecimento que possui uma utilidade prática está desligado dos resultados obtidos na investigação educacional contribuindo para que a aprendizagem do ensino seja lenta, idiossincrática e singular, com mudanças imprevisíveis, do ponto de vista do orientador.

Também Schon (1983, p. 14) acentua o carácter prático do conhecimento, considerando que a aplicação do conhecimento teórico, descontextualizado, a situações de incerteza, ambiguidade, instabilidade e de conflito de valores, característicos da prática profissional, não resolve os problemas que se colocam ao professor no seu dia a dia. A actividade docente pressupõe a utilização de formas especializadas de conhecimento que permitem responder, com prontidão, aos problemas que a acção instrucional lhe coloca no seu quotidiano. Aos professores não basta encontrar a solução para um problema; têm de começar por equacionar o problema através da compreensão da situação problemática, caracterizada pela indeterminação, desordem e conflito de valores e, enveredar depois por um processo de especificação das decisões a serem tomadas, das finalidades a serem atingidas e dos meios a serem escolhidos. Na prática, os problemas

são reconstruídos e interpretados a partir de situações reais, por isso, essas zonas de indeterminação escapam aos "canons" da racionalidade técnica. A resolução do problema depende do modo como é equacionado, dos significados imputados aos diferentes aspectos que estão envolvidos na situação problemática e da aplicação de um conhecimento já adquirido e que foi aprendido através do desempenho da actividade profissional (Schon, 1987, p. 6). O processo de deliberação, conducente à decisão sobre a escolha de uma, entre várias alternativas possíveis, envolve o pensar sobre as consequências das acções, utiliza o conhecimento sobre o ensino já possuído e proporciona um aumento desse conhecimento que pode conduzir a mudanças na actuação futura. O professor como sujeito cognoscente envolve-se num processo de diálogo, de "conversação" com a acção pessoal que proporciona, quer a construção, quer a reconstrução do seu conhecimento sobre a acção. Neste aspecto, o conhecimento é, simultaneamente, de natureza prática e teórica. Pressupõe que se considere a unidade entre pensamento e acção pois, no ensino, o sujeito cognoscente adquire conhecimentos enquanto actua profissionalmente.

*Papel da reflexão na prática de formação.* A prática reflexiva em que os professores se envolvem tem subjacente finalidades de inquirição. Na conceptualização e organização da sequência de acções a desenvolver na sala de aula atende às finalidades expressas no currículo formal que apontam uma determinada direcção e sentido, exigindo reflexão sobre aquelas que são mais adequadas para os seus alunos e para as circunstâncias. O professor, ao tomar as decisões curriculares, parte de uma auto-compreensão das circunstâncias existentes para, posteriormente, deliberar sobre a melhor orientação que serve de guia à acção. Esta deliberação envolve-o num processo de auto-reflexão com o propósito de compreender e dar sentido à situação problemática que enfrenta. Neste sentido, entra num processo de inquirição informal, mais ou menos rigoroso, que pode ser utilizado em diversas situações da prática profissional, desde a fase pré-activa, até à pós-activa, passando pela inter-activa (Jackson, 1968).

A inquirição segundo Dewey (1998) constitui uma actividade que acompanha as vidas quotidiana e profissional, está socialmente condicionada e tem consequências sociais em virtude da experiência com objectos, pessoas ou acontecimentos, não constituir um caso isolado mas decorrer em situação. As pessoas, objectos ou acontecimentos que motivam a perplexidade situam-se num determinado tempo e numa determinada posição, num ambiente complexo e imprevisível, onde coexistem um conjunto de condições exteriores que entram em interacção com as condições interiores do indivíduo e que obriga a uma resposta. Em consequência, a inquirição envolve a compreensão da situação problemática, o encontrar e o implementar das soluções e a avaliação dos resultados. Este processo pressupõe uma actividade reflexiva porque o indivíduo ao dar sentido à situação problemática vai basear-se, quer na sua experiência passada, quer nas condições objectivas presentes para encontrar uma orientação para a acção futura. A escolha de uma orientação, entre várias possíveis, exige uma deliberação. Com efeito, a reflexão aparece na sua função deliberativa, baseada num conhecimento interior à acção em virtude da situação problemática se inscrever num contexto conceptual que exige a formulação de juízos de valor. Este modo de conhecer é prático porque resulta de uma interpretação subjectiva da situação, de um processo de selecção de estratégias e da tomada de decisão sobre aquela que melhor guia a acção, atendendo a critérios de previsão das consequências e do seu valor em situação (Dewey, 1977). Neste sentido, o conhecimento enforma a acção e a deliberação é pessoal, atendendo, em simultâneo, a elementos passados, presentes e futuros.

*Imagem do Professor.* A investigação educacional conduzida no domínio do ensino e das cognições e conhecimentos dos professores fez emergir uma nova imagem, a de decisor, aquele que toma decisões sendo a sua relação com os alunos comparada à do médico com o doente. A imagem do professor como clínico (Calderhead, 1995) substituiu a de técnico. Assim, o seu principal papel é diagnosticar os problemas que enfrentam os seus alunos quando estão a aprender e identificar e implementar o tipo de acções mais

adequadas e eficazes. De acordo com Clark e Peterson (1986), o ensino envolve tomadas de decisão e a resolução de problemas. Deste modo, os professores não poderão ser entendidos como actores que se comportam do modo como foi prescrito por outros. Pelo contrário, terão de ser compreendidos como pessoas que interpretam os acontecimentos profissionais e o currículo formal em função dos seus conhecimentos e concepções de ensino e aprendizagem e adaptam-nos à sua forma peculiar de encarar a situação, tomando, por isso, as decisões que melhor se lhes ajustam. A tomada de decisão constitui um de entre os vários processos cognitivos que usam na sua prática quotidiana.

Esta orientação para a conceptualização das acções de formação pode encorajar a imitação e perpetuar as práticas lectivas existentes, por isso, é alvo de críticas. Com efeito, a introdução de inovações no ensino pode ficar comprometida pois o estágio pedagógico pode constituir-se como um espaço de socialização na profissão e de enculturação nas práticas existentes, contribuindo para manter a estabilidade curricular (Cuban, 1992) e o conservadorismo da prática (Lortie, 1975).

### *Estágio Pedagógico como Emancipação Profissional*

Esta concepção de estágio pedagógico fundamenta-se nas orientações pessoais e sociais para a formação inicial de professores (Liston & Zeichner, 1991) e nos interesses emancipatórios constitutivos do conhecimento (Habermas, 1982).

A orientação pessoal enfatiza as relações interpessoais na sala de aula e valoriza o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Assim, as finalidades da educação são definidas em termos do crescimento dos alunos, da sua autonomia e integridade e da satisfação das suas necessidades. A educação é vista como um processo de libertação que pode fornecer os meios necessários para que as qualidades únicas dos seres humanos possam ser desenvolvidas. Assim, o professor não querendo e não podendo mudar os talentos básicos que cada aluno possui, cria o ambiente

necessário ao desenvolvimento das suas potencialidades. É, por isso, um facilitador da aprendizagem, um colega, um amigo dos seus alunos, que proporciona as condições para que os alunos possam escolher as experiências educacionalmente mais produtivas. Neste sentido, as acções de formação devem proporcionar um ambiente criativo e estimulante, semelhante àquele que se espera que os professores venham a desenvolver, posteriormente, na sala de aula com os seus alunos. É também fundamental promover a experimentação e possibilitar, a cada um, a descoberta das suas potencialidades.

A orientação social baseia-se no pressuposto que o ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como finalidade o estabelecimento de uma sociedade democrática mais justa e humana. Os professores são vistos como agentes de mudança para uma nova ordem social e, como tal, as acções de formação podem ajudar os estagiários a compreenderem, quer os contextos sociais e políticos onde desenvolvem a sua prática, quer as implicações sociais e políticas das suas acções, tornando-os mais críticos e reflexivos.

No seu conjunto, as orientações pessoal e social pressupõem o estágio como emancipação profissional. Tem como meta transformar o estagiário num profissional reflexivo, desenvolvendo competências investigativas (Henson, 1996). Pretende-se que adapte uma posição crítica relativamente ao contexto onde exerce a sua actividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, o estágio pedagógico pode constituir um espaço que cria a possibilidade de surgimento de uma postura investigativa sobre as acções desenvolvidas (Cochran-Smith & Lytle, 1990).

Os interesses emancipatórios constitutivos do saber fundamentam o estágio pedagógico como emancipação profissional por considerar que é importante conhecer como as acções desenvolvidas na sala de aula podem ser impeditivas do desenvolvimento pessoal e social dos alunos por não serem olhadas de um modo crítico. No tempo socio-histórico presente não importa só conhecer "o que" e o "como" do mundo tal como preconizou Ryle

(1949). Importa sobretudo conhecer "o porquê" e o "se" das nossas acções e como elas podem influenciar a sociedade.

O estágio pedagógico como emancipação pressupõe a criação de condições que propiciem a reflexão sobre a acção, atendendo aos contextos onde esta se desenrola e às consequências das acções, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer para a construção de uma sociedade. Nesta concepção de estágio pedagógico, os estagiários são entendidos como aprendentes adultos que vão construindo o seu conhecimento enquanto estão a agir profissionalmente (Mezirow, 1990). A emancipação do professor não pode ser entendida somente à luz do seu desenvolvimento pessoal, numa perspectiva individualista (Zeichner, 1996). Tem de ser perspectivada em termos críticos, tornando-os conscientes dos constrangimentos que impedem a sua valorização profissional. De acordo com Nóvoa (1992),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

*Conhecimento Profissional.* Num processo de aprender a ensinar, é necessário que os professores aprendam a considerar o pensamento e as acções dos outros o que só será possível com estratégias que promovam uma reflexão crítica sobre a prática lectiva e sejam iniciados em processos investigativos, construindo conhecimentos relativos ao como ensinar e, posteriormente, comunicando os resultados das suas pesquisas aos seus pares. Estes dois processos de formação, investigação e comunicação profissional, poderão contribuir para a emancipação profissional dos estagiários. De acordo com Cranton (1996), os professores compreendem melhor a sua prática quando a investigam.

As práticas investigativas nos cursos de formação inicial de professores têm tido defensores em Portugal (Moreira & Alarcão, 1997; Nóvoa, 1992; Ponte, 1998; Sá-Chaves, 1997). Por exemplo, Moreira e Alarcão (1997) consideram que é "pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas dos professores que se constrói um percurso de formação autónomo e reflexivo" (p. 21). Assim, a investigação integra-se na prática quotidiana dos professores possibilitando mudanças no seu pensamento e na natureza do seu discurso e uma postura reflexiva face à sua profissão. Constitui uma estratégia de formação inicial que pode ajudar a desenvolver competências de contínuo questionamento da prática lectiva e dos contextos onde se insere, contribuindo para que os professores aprendam com o seu próprio ensino, ao longo da sua carreira profissional.

A dimensão investigativa nos cursos de formação inicial de professores permite colocar os professores como construtores de saberes profissionais e não somente utilizadores de conhecimentos produzidos por outros (Tavares, 1997). É importante, em tempo de mudanças, políticas, organizacionais e económicas, na sociedade de hoje, que aprende e se desenvolve de modo diferencial, repensar a formação de professores. De acordo com Tavares (1996) é necessário "desenvolver capacidades de pensamento e aprendizagem estratégicas que permitam aos professores intervir e sobreviver num mundo em mudança e transformação rápida" (p. 24). Neste sentido, a formação inicial de professores deverá atender, quer aos estagiários, às suas concepções de ensino e modo como interferem com as aprendizagens profissionais, quer às estratégias usadas, de modo a entender como se processa a aprendizagem do ensino.

Nesta concepção de estágios pedagógicos é fundamental considerar o pensamento crítico. Com efeito, a prática lectiva do professor tem consequências para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e, por isso, torna-se, necessário, ao estagiário, ter consciência dos possíveis efeitos das suas acções, nos alunos. Esta reflexão sobre a acção (Schon, 1983) possibilita a construção de um conhecimento de natureza prático, que tem subjacente uma dimensão moral. Para Dewey (1977) constitui conhecimento



sobre a prática adquirido através de um processo de reflexão sobre os efeitos da acção. Nele se inscreve uma preocupação sobre as consequências da acção pedagógica no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Assim, os estagiários envolvem-se em processos de pesquisa sobre a sua acção e são entendidos como investigadores. Neste sentido, começam a ser produtores de um certo saber, iniciando-se num processo de pesquisa formal, com utilização de metodologias de pesquisa adequadas, divulgando, posteriormente, aos colegas e aos educadores os seus resultados. No quotidiano da sua prática profissional, os professores são confrontados com um sem número de pequenas situações problemáticas que podem ser alvo de pesquisa e cuja solução pode contribuir para uma prática futura mais eficaz (Henson, 1996). Também Bogdan e Bliklen (1994) consideram que os professores, pelo facto de agirem como investigadores, para além de desempenharem as suas funções também conseguem distanciar-se dos pequenos conflitos que surgem no dia a dia e adquirir uma perspectiva mais ampla daquilo que está a ocorrer na sala de aula e na escola.

*Papel da Reflexão na Prática de Formação.* Numa prática reflexiva com finalidades emancipatórias, a reflexão incide sobre o saber contextual, utiliza métodos interpretativos e tem como função a reconstrução da experiência profissional. Com efeito, os saberes contextuais inerentes à acção constituem objecto da reflexão e podem ser questionados, atendendo a duas dimensões distintas: uma de natureza pedagógico/didáctica e, outra, de natureza social. A reflexão pode incidir sobre o modo como a acção foi executada e sobre as suas consequências, a curto e a médio prazo, para os alunos e para a sociedade. Finalidades emancipatórias da prática reflexiva assentam na necessidade de *dar voz ao professor* para elevar o seu estatuto profissional e permitir o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O encaminhamento dos professores para um processo de auto-reflexão sobre a sua própria acção visa, por um lado, uma introspecção sobre as concepções de ensino, as crenças e os valores que servem de fundamento às acções e, por outro lado, uma reflexão sobre os efeitos das suas acções nos alunos. O processo reflexivo pode fazer emergir uma outra compreensão da

realidade escolar o que pode acarretar mudanças na maneira de pensar e de agir profissional, podendo fazer germinar uma nova ordem pessoal nas práticas profissionais (Sanches, 1992). O professor pode iniciar-se num processo de auto-reflexão sobre a acção atendendo a outras dimensões: social, cultural, político, económico e moral. Deste modo, a auto-reflexão torna-se crítica em virtude de questionar a realidade social onde decorre a acção, esforçando-se por compreender os constrangimentos impostos e as relações de dependência existentes. Quando o processo reflexivo é crítico, pode transformar a própria compreensão da realidade e, por isso, pode ter como consequência a transformação do próprio sujeito. Neste sentido, o professor ganha poder profissional, pois, ao envolver-se num processo de auto-reflexão crítica, ganha mais autonomia profissional.

*Imagem de Professor.* Nesta orientação, o professor é entendido como educador, como interventor político que, ao transformar-se, ajuda a transformar a sociedade e como investigador, ao construir conhecimentos sobre a sua prática. De acordo com Clark e Peterson (1986), ensinar pressupõe tomadas de decisão e resolução de problemas. Com efeito, os professores, ao resolverem os problemas que surgem no seu quotidiano, evidenciam características semelhantes às reveladas por outros resolutores, em contextos distintos do ensino. Os professores não poderão, por isso, ser vistos como simples actores que se comportam do modo como foi prescrito por outros. Pelo contrário, terão de ser compreendidos como pessoas que interpretam os acontecimentos profissionais e o currículo formal em função dos conhecimentos e das concepções de ensino que possuem e adaptam-nos à sua forma de encarar a situação, tomando, para isso, as decisões que melhor se lhes ajustam. Passou-se, assim, de uma forma prescritiva de pensar acerca da vida mental dos professores para uma perspectiva mais global do ensino, como prática profissional, possuindo os professores conhecimentos profissionais de diversa ordem, desde o conhecimento dos conteúdos até aos conhecimentos dos alunos. Segundo Clark (1986), esta imagem do professor é a do construtivista que constrói e testa continuamente as suas teorias pessoais, aumentando o seu conhecimento

profissional prático sobre o ensino. É nesta base que Hoyle (1995) afirma que os professores são construtores do seu conhecimento profissional prático.

O entendimento do professor como investigador começou a emergir na literatura relacionada com a formação de professores, em meados da década de oitenta (Stenhouse, 1987). Introduzir a investigação na prática pedagógica dos professores pode contribuir para um aumento da qualidade do ensino, para uma melhoria das condições de trabalho e para a compreensão da relação entre práticas pedagógicas e a sociedade (Hollingsworth, 1997).

### Discussão

O estágio pedagógico constitui a vertente prática dos cursos de preparação dos professores que permite a iniciação à prática lectiva, através do envolvimento dos estagiários em actividades lectivas e em actividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas acções nos alunos. Os estágios pedagógicos permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o *como ensinar* e o *como agir* profissionalmente e também consciencialização das mudanças que neles que vão realizando, possibilitando a compreensão do sentido da mudança, o que pode facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico. É importante que nos estágios pedagógicos sejam criadas condições que possibilitem o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas, com finalidades investigativas, ajudando-os na construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. Com efeito, a investigação constitui uma componente importante a introduzir nos estágios pedagógicos. Em primeiro lugar, tornar o estagiário investigador da sua prática significa promover a reflexão em acção e sobre a acção o que pode contribuir para a aquisição de conhecimento sobre como ensinar, para a consciencialização de crenças relativas ao ensino e para promover o desenvolvimento pessoal e

profissional. Em segundo lugar, proporciona um questionamento sobre as condições em que desenvolve o seu trabalho e sobre as consequências das suas acções para os alunos, o que pode contribuir para melhorar as condições em que trabalha e possibilitar uma melhoria na qualidade do ensino. Em terceiro lugar, pode permitir uma maior consciencialização sobre a influência da sociedade na vida escolar e o reconhecimento das diferentes culturas em que se inserem os seus alunos. Assim, o estágio pedagógico, para além de criar condições para a aprendizagem do ensino através da acção, pode constituir uma oportunidade para os estagiários aprenderem a investigar as suas práticas e a divulgar o resultado das suas pesquisas.

Estas concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos colocam algumas questões:

- Será aconselhável, nos estágios pedagógicos, valorizar uma de entre as concepções referidas?
- Será desejável criar condições para o desenvolvimento de competências investigativas?
- Quais são as situações a criar durante os estágios pedagógicos de modo a permitir aos estagiários serem investigadores das suas próprias práticas?
- Qual é o estatuto do conhecimento construído pelos estagiários?

Quem legitima esse conhecimento?

#### Referências Bibliográficas

Anderson, L. W. (1995). Theories and models of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (2ªed.), pp 89-96. Oxford, UK: Elsevier Science.

Barnes, H. (1989). Structuring knowledge for beginning teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford, England: Pergamon Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1991).

- Brown, C. A., & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan.
- Calderhead, J. (1992, Agosto/Setembro). *Le développement professionnel des enseignants dans une Europe en mutation*. Comunicação apresentada na 17ª Conferência da Association pour la Formation des Enseignants en Europe, Helsínquia, Finlândia.
- Calderhead, J. (1995). Teachers as clinicians. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of teaching and teacher education* (2ª ed.). Oxford, UK: Pergamon.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Clark, C. & Peterson, P (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19, 2-11.
- Combs, A. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 22, 286-290.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing. Eighty Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, part 2. Chicago: University of Chicago Press.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1977). Essays on Pragmatism and truth. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924, Vol 4 (1907-1909)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin (Trabalho original publicado em 1933) .
- Diamond, C. T. P. (1991). *Teacher education as transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- Elliott, J. (1993). Introduction. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan
- Feiman-Nemser, S., & Buchamann, M. (1986). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? *Journal of Curriculum Studies, 18*(3), 239-256.
- Feiman-Nemser, S., & Buchamann, M. (1987). When is student teaching teacher education. *Teaching and Teacher Education, 3* (4), 255-273
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones, S. A. (Trabalho original em alemão publicado em 1968).
- Henson, K, T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula, T. J. Buttery e E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan
- Hollingsworth, S. (1997). Teacher as researchers. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford, UK: Pergamon.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (2<sup>a</sup>ed.). Oxford, UK: Pergamon.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Munby, H., & Russell, T. (1993, Abril). *The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class*. Comunicação apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, Atlanta.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J. P. (1998, Fevereiro). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Comunicação apresentada no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Aveiro.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso da Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Sanches, M. F. C. (1992). Prática reflexiva: Quadro conceptual para formação de professores em governação escolar. *Revista de Educação*, vol III(2), 3-15.

- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwab, J.J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In I. Westbury e N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum and liberal education. Selected essays of Joseph L. Schwab*. Chicago IL: The University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata (Trabalho original publicado em inglês em 1985).
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Educational Research*, 57 (1), 51-67.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational Limited.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.



Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan