

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES 1º CEB: ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E INICIAÇÃO PROFISSIONAL

CAMPOS, Joana (j.campos@netvisao.pt)
ESE de Santarém

ROLDÃO, Maria do Céu (maria.roldao@netvisao.pt)
Universidade do Minho

RESUMO

As trajetórias formativas e as trajetórias de iniciação profissional dos professores constituem eixos analíticos particularmente ricos para a compreensão do processo de construção do conhecimento profissional. No presente texto são apresentados os resultados de um estudo de carácter exploratório que teve como foco analítico os percursos formativos e de iniciação profissional de uma amostra referente a 3 *coortes* de ex-alunos do Curso de Professores do 1º CEB, formados pela ESE de Santarém nos anos de 2003, 2004 e 2005. O modelo de formação inicial da instituição em referência tem como eixo central da formação de professores a iniciação à prática profissional. A centralidade conferida à iniciação à prática profissional expressa-se, entre outros indicadores, na permanência prolongada nos contextos escolar, designadamente no último ano de formação com a presença dos formandos desde o início do ano lectivo, assumindo funções lectivas. Nesses períodos de permanência nos contextos escolares a supervisão pauta-se por um carácter sistemático, com supervisão semanal em contexto escolar.¹

A discussão dos resultados encontrados dá conta do impacto do modelo de formação desenvolvido pela instituição de formação, com particular relevo para a importância da supervisão na iniciação à prática profissional dos professores no que ao processo de construção do conhecimento profissional diz respeito.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento profissional; formação de professores; formação em contexto; iniciação profissional.

Conhecimento profissional dos professores: principais referentes teóricos

Nos estudos sobre profissões são diversas as correntes que sublinham a importância do saber/conhecimento profissional como elemento fundamental para a

¹ Para aprofundamento da informação relativa a este modelo de formação veja-se o texto apresentado neste mesmo colóquio por Luísa Alonso e Maria do Céu Roldão.

definição das profissões. Neste sentido é fundamental o reconhecimento da especificidade do saber/conhecimento profissional para a definição da actividade profissional dos professores. Mais recentemente, e em particular desde os anos 90, a investigação sobre a problemática do conhecimento profissional dos professores tem vindo a disseminar-se, contado já com pesquisa teórica e empírica de destaque (Tochon, 2000; Nunes, 2001; Borges & Tardiff, 2001; Tardiff, 2004). Contabilizando-se, neste âmbito, um elevado número de estudos que focalizam a sua análise nos futuros professores e professores em início de carreira. Como refere Montero (2005) há a ideia que os programas/modelos de formação inicial centram-se sobretudo no processo de *aprender a ensinar*. Esta concepção sublinha a importância de que as trajectórias de formação e de iniciação profissional se revestem na medida em que enquanto momentos de transição constituem períodos óptimos/ricos para a compreensão do processo de construção do conhecimento profissional (Montero, 2005).

Conceptualmente a definição do conhecimento profissional dos professores não tem sido consensual nos diversos domínios teóricos, embora haja um *corpus* teórico de referências diversas e bem conhecidas, como as propostas de Elbaz, Shon, Shulman entre outros (Montero, 2005). A discussão em torno das proximidades e distâncias entre as diferentes propostas não se constitui como aspecto a abordar no presente texto. A este propósito sugere-se a leitura de trabalhos que apresentam interessantes sistematizações e discussões desenvolvidas em torno desta problemática (Fernstermacher, 1994; Tardiff, 2004; Montero, 2005).

O estudo que se apresenta neste texto tem como referências teóricas centrais as propostas de Schon e Shulman. Schon (1983, 1987, 1992) a partir dos resultados das suas pesquisas sobre a actividade profissional dos arquitectos, engenheiros, músicos e outros, definiu, inspirado por Dewey, o *profissional reflexivo* e o *professor reflexivo* (Montero, 2005). As suas pesquisas, e de outros que o seguiram, sustentaram e operacionalizaram a conceptualização dos professores entendidos como profissionais dotados de capacidade reflexiva. Esta perspectiva sustenta-se na definição da capacidade analítica, crítica e teorizadora da prática profissional, geradora / produtora de conhecimento profissional.

A tipologia do Conhecimento Profissional dos Professores de Shulman constitui outra referência central para a presente pesquisa. Shulman presta particular atenção à definição e ilustração dos tipos de conhecimento profissional que considera necessários para o exercício da função docente. Para este autor os professores precisam de saber

não só *como ensinar*, mas também *o que ensinar* e *o porquê* (Shulman, 1994). Para o presente estudo as categorias usadas na análise de conteúdo do discurso dos professores resultaram da adaptação da tipologia do Conhecimento Profissional dos Professores deste autor. A primeira categoria *Conhecimento Conteudinal* foi apresentada em 1994 como *Subject matter content knowledge*, mas genericamente coincidente com o *Content knowledge* definido em 1987. A posição prioritária desta categoria prende-se com a necessidade de destacar *o que ensinar* face ao *como ensinar*. Para Shuman esta categoria refere-se ao conhecimento que o professor tem dos diversos conteúdos, coincidindo em grande medida com o conhecimento científico, proveniente das diversas domínios.

A segunda categoria prende-se com o conhecimento pedagógico geral - *General pedagogical knowledge* - que segundo o autor tem centralmente a ver com os princípios gerais e estratégias de organização e gestão da sala de aula que transcendem o ensino de conteúdos (Shulman, 1987: 8). *Curriculum knowledge* é a terceira categoria proposta e refere-se ao currículo entendido como os materiais e programas que consituem as ferramentas/instrumentos "tools of the trade" da prática profissional dos professores (Shulman, 1987: 8). A quarta categoria - *Pedagogical content knowledge* - prende-se com as formas como se representam e formulam os conteúdos de modo a torna-los compreensíveis para os outros (Shulman, 1994). Para Shulman este tipo de conhecimento constitui uma amalgama entre pedagogia e conteúdos que confere especificidade à actividade profissional dos professores. A definição deste tipo de conhecimento - conhecimento didáctico do conteúdo - foi posteriormente alargada, pelas palavras do autor, "also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them" (Shulman, 1994: 85). As últimas categorias dizem respeito a outras dimensões de conhecimento. Uma primeira prende-se com o conhecimento que os professores têm sobre os seus alunos - *Knowledge of learners and their characteristics* - e uma outra referente aos contextos educacionais em que exercem a sua actividade - *Knowledge of educational contexts* - e que inclui o conhecimento sobre diversos domínios como gestão e financiamento das áreas educativas, as características das comunidades e culturas locais, entre outros (Shulman, 1987: 8). A última categoria assenta no que se pode referir genericamente como o conhecimento dos fundamentos da educação, Conhecimento das finalidades, pressupostos e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos -

Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.

Associada à definição dos tipos de conhecimento profissional dos professores Shulman sistematizou o que considerou serem as principais fontes desse conhecimento (1987: 8): Especialização disciplinar - *Schoolarship in content disciplines*; Literatura educativa especializada - *Formal educational scholarship*; Materiais e estruturas educativas - *Educational materials and structures*; e Sabedoria da prática - *Wisdom of practice*.

Procedimentos metodológicos

Um primeiro instrumento de recolha de informação do estudo pretendeu reunir os dados necessários para o diagnóstico. Este primeiro instrumento - Ficha de Caracterização da Situação Profissional- permitiu recolher informação necessária para a construção de uma base de dados das trajectórias profissionais dos ex-alunos. O segundo instrumento de recolha de informação foi a entrevista semi-estruturada constituindo o instrumento central do estudo.

Na elaboração do guião de entrevista fez-se corresponder às diferentes etapas das trajectórias de formação e de iniciação profissional os vários blocos de questionamento. E teve como principais objectivos: proceder ao levantamento dos motivos que orientaram a escolha do curso assim como da escola de formação; identificar as concepções prévias, à entrada no curso, acerca do conhecimento profissional dos professores; identificar na formação inicial as áreas e tipos de conhecimento que os entrevistados consideram ter sido mais importantes/relevantes para o exercício da actividade docente; identificar os conhecimentos que os entrevistados consideram necessários para o desempenho profissional e que precisam de adquirir e/ou desenvolver; proceder ao levantamento das fontes de conhecimento que os entrevistados reconhecem e usam.

O modelo de formação inicial do curso de professores ensino básico - 1º ciclo da ESE de Santarém tem constituído objecto de outros estudos realizados nos últimos anos². Neste estudo consideraram-se apenas os ex-alunos de 3 *coortes* de formação. A primeira *coorte* diz respeito aos alunos que concluíram a formação inicial em 2003,

² Roldão, Hamido e Galveias (2004); Roldão, Hamido e Galveias (2005); Campos e outros (2005), Campos e Bento (2005); Galveias, Roldão e Hamido (2005).

tendo tido apenas um ano de imersão no modelo em referência, a segunda *coorte* de 2004 experimentou 2 anos e por fim a terceira, de 2005 com 3 anos.

Para a definição da amostra consideraram-se os professores em processo de iniciação profissional provenientes das 3 *coortes* de formação. A partir da proposta de Berliner (1994) consideram-se os professores em início de carreira - *novice* - os que se encontram nos primeiros 5 anos de actividade profissional. Num primeiro momento procedeu-se à recolha e sistematização da informação relativa à situação profissional dos ex-alunos destas 3 *coortes* de formação.

Quadro 1 – Situação Profissional dos ex-alunos das 3 *coortes* de formação

Situação Profissional		2003	2004	2005	Total
Escolas de Ensino Regular	Público	14	6	3	23
	Privado	2	5	0	7
Educação de Adultos/Ensino Recorrente		0	1	1	2
Escolas de Ensino Especial		1	1	0	2
Outras Actividades Educativas	Explicações	1	1	4	6
	Actividades Extra-Curriculares	1	3	4	8
	Bibliotecas	0	0	2	2
	Outros	1	1	1	3
Outras Actividades		1	2	8	11
Desempregados		4	0	0	4
Total de Respostas		25	20	23	68
Não Respostas		11	2	10	23
Total		36	22	33	91

Na recolha de informação sobre a situação profissional dos ex-alunos houve um significativo número de não-respostas, com um total de 23. Um dos obstáculos para a recolha de informação prendeu-se com a dificuldade em contactar com alguns dos ex-alunos. A transição entre o fim da formação inicial e a iniciação profissional associa-se muitas vezes outras transições como a mudança de região por motivos profissionais, a emancipação da casa dos pais, o casamento. A actual situação profissional de alguns constituiu em si um obstáculo na medida em que a condição de desempregado ou a ocupação noutras áreas que não a educação traduzem-se num certo embaraço e vergonha para alguns dos ex-alunos. Parte dessas não-respostas são coincidentes com casos em que os ex-alunos respondem à solicitação enviada dando conta da sua actual situação, mas não preenchem a ficha, justificando que se consideram como “excluídos”

do estudo³. Para a definição das amostra dos professores a entrevistar estabeleceu-se como premissa considerar apenas os que se encontram em situação profissional de inserção plena na actividade docente. A selecção dos professores em início de carreira resultou ainda da operacionalização de alguns critérios. Um primeiro que procurou garantir o recrutamento equitativo entre *coortes* de formação. Um segundo que se prendeu com o tipo de escola, distinguindo-se entre a sector público e o sector privado. Um terceiro critério referente ao tipo de funções assumidas pelos professores em início de carreira, assim consideraram-se os professores titulares e os professores de apoio educativo. Um quarto critério procurou traduzir a diversidade de tipos de ensino: o ensino regular, o ensino de adultos e recorrente (ensino de diurno de populações idosas analfabetas e ensino nocturno de ciganos) e o ensino especial. Por fim, a distribuição por sexo, embora se trate com da actividade profissional fortemente feminizada procurou-se ter na amostra elementos do sexo masculino.

Quadro 2 - Perfis profissionais dos professores em início de carreira: definição da amostra

Coorte	Prof.	Sexo	Função Lectiva		Tipo de Escola		Tipo de Ensino		
			Titular	Apoio Educativo	Pública	Privada	Ensino Regular	Adultos	Ensino Especial
2003	P1	F	√		√		√		
	P2	F	√		√		√		
	P3	F	√			√	√		
2004	P4	M		√		√	√		
	P5	F	√			√	√		
	P6	M	√			√			√
2005	P7	F		√	√		√		
	P8	F		√	√		√		
	T9	F	√		√			√	

Entre os contextos de formação e profissional: a construção do conhecimento profissional

Na generalidade todos os professores entrevistados consideraram como fundamental o desenvolvimento de uma prática reflexiva enquanto mecanismo de

³ Metodologicamente os resultados gozam de consistência suficiente, como Alves (2005) indica em estudos deste tipo o limite mínimo encontra-se nos cerca de 30% de respostas.

regulação do seu desempenho. Neste sentido, encontrou-se uma continuidade significativa entre as concepções enquanto alunos e as crenças sobre a prática profissional actual, como profissionais em início de carreira. Os professores sublinharam as implicações de uma perspectiva analítica, crítica e reflexiva na sua prática profissional. Contudo, há variações interessantes entre os discursos analisados. Para a operacionalização da análise de conteúdo constitui referência analítica a tipologia de Shulman sobre Conhecimento Profissional de Professores. Na apresentação dos resultados a ordenação das categorias obedece à regularidade de registos encontrados para cada categoria. Assim, parte-se da mais referenciada até às menos indicadas, não seguindo, portanto, a hierarquização proposta por Shulman.

Pedagogical content knowledge foi categoria mais referenciada por todos os professores entrevistados, o que não constitui surpresa se se considerar a etapa da trajectória profissional em que se encontram. Ou seja, as referências aqui associadas sobretudo às dificuldades que encontram nesta etapa de iniciação profissional prendem-se essencialmente ao processo de ensino. Para os professores que trabalham com os primeiros anos de escolaridade as dificuldades relativas ao conhecimento didáctico de conteúdo referem-se à iniciação, sobretudo o domínio dos métodos de iniciação à leitura e escrita (P1, P2, P3, P4, P8). O cálculo e noções matemáticas parecem ser igualmente difíceis, embora tenham sido apontadas por apenas 3 professores (P3, P4, P5). Para os professores em desempenho de funções de apoio educativo as dificuldades associam-se sobretudo a problemas de aprendizagem (P7, P8). Relativamente às ilustrações dessas dificuldades há variações que interessam realçar. As dificuldades identificadas sobretudo com a construção e uso de materiais pedagógicos surgiram nos discursos dos professores cujos discursos demonstraram uma relação mais distanciada e frágil com o desenvolvimento de uma prática reflexiva (P3, P4 and P5). Embora com referência aos materiais pedagógicos também, mas pela dependência das características dos alunos, aparecem as referências dos professores em desempenho no Ensino de Adultos e Ensino Especial. Já as dificuldades relacionadas com as estratégias foram expressas sobretudo pelos professores que demonstraram maior consistência no que se refere ao desenvolvimento de uma prática reflexiva, para estes de carácter sistemático (P1, P2, P7 e P8).

O Conhecimento conteudinal surge como segunda categoria mais referenciada, em descontinuidade com os resultados encontrados em estudos anteriores desenvolvidos em torno do mesmo objecto de estudo (ver referências na secção

anterior). Avançam-se duas explicações para este resultado. Por um lado, metodologicamente, nos estudos anteriores, embora se usassem igualmente as categorias de Shulman, estas não eram enunciadas junto dos sujeitos do estudo na medida em que não foram realizadas entrevistas. Metodologicamente em estudos anteriores realizou-se análise documental das produções escritas pelos então alunos do curso. Neste estudo os professores ao concederem a entrevista tiveram conhecimento prévio do âmbito do mesmo. Por outro lado, tratando-se de uma entrevista de natureza semi-directiva implicou alguma condução e sugestão de tópicos que poderão ter contribuído, em parte, para este resultado, já que se questionou directamente os professores sobre as características do conhecimento profissional. Um segundo motivo para este resultado prende-se com as dificuldades de iniciação profissional expressas por estes professores no que se refere às lacunas de conhecimento científico, sobretudo na área da matemática para os professores P3, P4 e P5. Para os outros professores esta categoria emerge associada sobretudo à necessidade de aquisição de mais conhecimentos de conteúdo, sobretudo científico, não como lacuna, mas como necessidade de desenvolvimento profissional P6, P7, P8 e P9. São sobretudo os professores das últimas duas *coortes* os que mais sublinham a importância de actualização do conhecimento científico na actualidade.

A terceira categoria mais referenciada relaciona-se com o Conhecimento dos alunos e suas características, encontrando-se essa referência sobretudo nos discursos dos professores P1, P2, P6, P7, P8 e P9. Parte dessas considerações encontram-se nas ilustrações das dificuldades sentidas na sua iniciação profissional. A distribuição do tipo de referências apresenta uma clara distinção entre os discursos dos que desempenham actividade profissional no sector público e os do sector privado, com excepção da Escola de Ensino Especial. Os professores do primeiro grupo consideram as características dos alunos como obstáculos, e sublinham as características de natureza individual, como capacidades cognitivas e físicas dos alunos, se ainda os seus elementos socio-culturais. Assim, para as professoras P1 e P2 estas referências associam-se sobretudo às características dos contextos socio-económicos e culturais dos alunos. Estas professoras iniciaram as suas trajectórias profissionais desempenhando funções lectivas em escolas públicas localizadas em territórios marcadamente de exclusão: bairros degradados e/ou de construção clandestina; famílias com elevado número de situações de desemprego ou em prego precário; baixos níveis de escolaridade das famílias; e proximidade a situações de marginalidade e criminalidade,

por um lado. Por outro, a presença em número elevado de alunos filhos de imigrantes para quem a língua portuguesa não é a Língua Materna e/ou com fraco domínio da língua portuguesa. Nas suas descrições é evidente a distância entre a cultura escolar e a cultura das famílias.

Os professores inseridos em escolas privadas, tanto com funções de titularidade, P3 e P5, como as de apoio educativo, P4, consideram como obstáculo as características dos alunos mas aqui relacionadas com aspectos comportamentais. Nas descrições de sala de aula o controlo do grupo surge como dificuldade de iniciação profissional. Estes professores entendem o comportamento dos alunos como problemático e causador de distúrbios na sala de aula. Da análise destes discursos emerge uma forte tensão social, marcadamente classista, mais intensa para os que desempenham funções em escolas privadas de elite, confessionais e bilingues (P3 e P4).

As categorias relativas ao Conhecimento Pedagógico Geral e do Currículo e Conhecimento dos Contextos Educacionais têm referências difusas. As questões relativas ao conhecimento pedagógico e do currículo não são objectivadas, embora estejam implicitamente presentes nos discursos destes professores. Apenas os professores em desempenho de funções de apoio educativo, P7 e P8, indicaram o uso de documentação específica como necessidade de conhecimento profissional. Por fim, o Conhecimento das finalidades, pressupostos e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos. Tal como para as categorias anteriores para esta categoria as referências são difusas. Contudo, da análise dos discursos emerge uma dimensão que se aproxima desta, e que se prende com as questões éticas e sociais da educação, expressas como responsabilidades profissionais. Os professores em exercício na escolas do sector público são significativas as marcas discursivas relativas à crenças e sentimentos em torno da função social da actividade profissional dos professores. Os argumentos ideologicamente fundamentados dão conta de uma perspectiva da actividade profissional entendida como missionária. A manifestação destas posições está em muito relacionada com os contextos socio-económicos e culturais em que estes professores iniciaram a sua actividade profissional, para alguns correspondeu a uma tomada de consciência das fortes desigualdades sociais, e de efectivas situações de pobreza, para si, até então desconhecidas.

A análise das fontes e recursos de conhecimento usados pelos professores teve como categorias analíticas, novamente, a sistematização de Shulman (1987). Num primeiro tipo Especialização disciplinar - *Scholarship in content disciplines* - embora seja

referente a uma das necessidades anteriormente identificadas - o aprofundamento do conhecimento científico- são paradoxalmente os suportes cujo uso é menos referenciados. As únicas referências de uso deste tipo de recursos e fontes relaciona-se com o reconhecimento episódico de falta de conhecimentos deste tipo, sobretudo a partir de questões colocadas pelos alunos em sala de aula ou durante a planificação dos trabalhos. Os recursos e fontes identificados para este tipo de conhecimento são os materiais da formação inicial: textos, livros ou apontamentos de aulas e programas das disciplinas.

Relativamente à Literatura educativa especializada - *Formal educational scholarship* - as referências registadas não se prendem com a gestão de sala de aula. Tal não surpreende na medida em que anteriormente a gestão e organização da sala de aula não emergiu como dificuldade. Uma explicação para este facto prende-se com a experiência vivida no âmbito da formação inicial. Nos estágios realizados, em particular o do último ano, estes professores experimentaram a condução plena das actividades lectivas ao longo de um ano lectivo, com supervisão permanente do professor cooperante e com supervisão em contexto de sala de aula e sessão de discussão semanal com o formador da escola de formação. A anterior e longa duração da imersão em contextos escolares pode explicar, em parte, que este seja um dos domínios em que se manifestam mais seguros.

A análise dos discursos destes professores sobre a sua iniciação à prática profissional sublinha como dificuldades de inserção os problemas relativos ao conhecimento conteudinal, já anteriormente discutido, assim como o problema da relação com os pares, sobretudo para os mais novos. A identificação desta última dificuldade remete para a próxima fonte: Materiais e Estruturas educativas - *Educational materials and structures* - na medida em que se relaciona com as regras e normas, explícitas e implícitas e hierarquias das instituições escolares. A análise das situações descritas permite distinguir entre as experiências vividas pelos professores. Para os professores P3, P4 e P6 inseridos em escolas privadas com projectos educativo e curricular consistentes a integração foi considerada positiva. Para estes professores os pares da escola são identificados como suporte para a sua prática profissional, sendo comum a discussão em torno de problemas de gestão de sala de aula e a troca de materiais pedagógicos. Ainda no privado, mas em escolas com projectos educativo e curricular pouco consistente a experiência de inserção foi negativa, as situações descritas pela professora P5 dão conta de um forte sentimento de solidão e de

desilusão, sublinhando a agressividade do ambiente de trabalho. Associado a este tipo de contexto soma-se a idade, trata-se da professora mais nova da escola, facto que parece constituir um forte obstáculo à integração organizacional.

Nas escolas públicas a idade também parece ser um factor importante. Para as professoras P1 e P2 o reconhecimento dos pares parece ter sido mais fácil do que para os restantes colegas, igualmente inseridos em escolas públicas, mas mais novos em idade. Para estes mais novos, P7 e P8, a idade associada a funções de apoio educativo resultaram numa integração organizacional problemática, considerada por eles como uma das suas maiores dificuldades de iniciação profissional.

Este isolamento e distanciamento entre pares, sobretudo este abandono dos mais novos vai ao encontro da expressão de Shulman: “Teaching is conducted without an audience of peers” (Shulman, 1987: 12). Esta sugestão explica, em parte, a importância que a categoria Sabedoria da prática - *Wisdom of practice* - assume nos discursos destes professores, mas mencionada na maioria das vezes a situações de individualidade. Este isolamento explica também porque dedicam tanto do seu tempo e esforço na preparação detalhada das suas aulas, provavelmente em busca de segurança que não encontram na comunidade escolar em que se inserem. Para a totalidade dos professores as referências aos suportes de informação para esta última categoria prendem-se essencialmente com as redes de sociabilidades profissionais. Para o suporte emocional são identificados como figuras de referência os colegas da formação inicial. Também como suporte emocional e para satisfação da necessidade de discussão ou clarificação de aspectos pedagógicos são apontados alguns dos professores mais velhos das escolas e os professores cooperantes. Se a necessidade se prende com questões de natureza didáctica e científica são então considerados os professores da formação inicial das disciplinas científicas e respectivas didácticas assim como os supervisores do estágio.

Notas finais

Relativamente ao impacto do modelo de formação inicial em referência conclui-se que teve um impacto mais significativo para os alunos da 2ª e 3ª coortes, que experimentaram uma imersão mais prolongada no mesmo. Esse impacto pode ser lido na importância que as experiências de estágio parecem ter na mudança de concepções sobre a prática profissional dos professores, no âmbito do processo formativo. Nesse

processo para ser ainda factor de relevo a supervisão em contexto, determinante segundo os professores entrevistados para o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva.

No que se refere à iniciação profissional a reflexividade anteriormente desenvolvida constitui instrumento regulador do desempenho profissional e desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira entrevistados. Encontrou-se assim uma forte continuidade entre as trajectórias de formação e as experiências de inserção profissional, destacando-se para os professores entrevistados a facilidade que experimentaram no que se prende com a gestão e preparação das aulas. Contudo, a supervisão experimentada na formação inicial não teve substituto nos contextos de iniciação profissional. Ou seja, as dificuldades da integração dos professores entrevistados resultaram dos contextos profissionais, sobretudo no que à relação com os pares diz particular respeito. Os sentimentos de solidão e isolamento marcam assim a iniciação profissional dos professores, sendo a cultura profissional um dos fortes obstáculos à sua integração.

Bibliografia

- ALVES, M. G. (2005). “A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa”, *Revista Europeia de Formação Profissional*, CEDEFOP, nº 34, pp. 31-44.
- BERLINER, D. (1994). “Teacher expertise”, Pollard, Andrew & Jill Bourne (eds) *Teaching and learning in the primary school*, London: The Open University, 73-79.
- BORGES, C. e M. TARDIFF (2001). “Apresentação do dossier temático”, *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, pp 11-26.
- CALDERHEAD, J. (1994). “Teaching as professional activity”, Pollard, Andrew, and Jill Bourne (eds) *Teaching and learning in primary school*, London/NYork: The Open University, (reprinted: 1995, 1997, 2000 [2001, 2002 Routledge Falmer), pp 80-83.
- CAMPOS, J. e M. J. BENTO (2005). “Formação centrada na escola como estratégia para o desenvolvimento profissional e supervisão na iniciação à prática profissional

XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

Construção de Conhecimento Profissional dos Professores 1º CEB: Análise de Trajectórias de Formação e Iniciação Profissional
CAMPOS, Joana & ROLDÃO, Maria do Céu

- exemplo da reorganização curricular do curso de formação inicial de professores do ensino básico - 1º Ciclo”, CIDInE, *Produção sobre o Conhecimento profissional e Docência nos Sistemas Educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências* (CD-R).

CAMPOS, J., M. MENDES, D. FERNANDES, F. LOPES, V. SANTOS e M. SANTANA (2005). “Avaliação do processo de supervisão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - dados de 2003/04”, Alonso, L. e M.C. Roldão (org.) *Ser professor de 1º Ciclo - construindo a profissão*, Coimbra, Almedina, pp 31-40.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*, Londres: Croom Helm.

FERNSTERMACHER, G. (1994). “The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching”, *Review of research in education*, 20, pp 3-56.

GALVEIAS, M.F., ROLDÃO, M.C. e HAMIDO, G. (2005). “A supervisão das práticas profissionais e o desenvolvimento de processos identitários em futuros professores do 1º ciclo do ensino básico.” In *Actas do VIII Congresso da SPCE*. Castelo Branco.

LOPES, A. (2005). “Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante?” in Alonso, L. e M. C. Roldão (coord.) *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, Coimbra: Almedina, pp 85-92.

MONTERO, L. (2005). *A construção do Conhecimento profissional docente*, Lisboa: Instituto Piaget.

NUNES, C. (2001). “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”, *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, 27-42.

ROLDÃO, M. C., HAMIDO, G. e GALVEIAS, F. (2004). “A prática profissional como eixo estruturador da formação - reorganização de um curso de professores de

1º ciclo numa instituição portuguesa de formação”, In *Actas do II Congresso Cidine - I Congresso Luso-Brasileiro*. Brasil [CdRom].

ROLDÃO, M. C., G. HAMIDO e F. GALVEIAS (2005). “Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.” Alarcão, I. (coord.) *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Relatório de Pesquisa, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHON, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*, Nyor: Basic Books.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHON, D. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”, Nóvoa, António (org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote/III, pp 77-92.

SCHULMAN, L. (1987). “Knowledge and teaching: fondations of the new reform”, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

SHULMAN, L. (1994). “Those who understand: the knowledge growth in teaching”, Pollard, Andrew & Jill Bourne (eds) *Teaching and learning in the primary school*, London: The Open University, 84-88.

TARDIFF, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis: Editora Vozes.

TARDIFF, M., C. Lessard e L. Lahaye (1991). “Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant”, *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, nº 1, pp 55-69.

TOCHON, F. (2000). “Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité”, *Revue Française de Pédagogie*, nº 133, 129-157.