

E você, é um professor preocupado?

Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço*

ANA TOMÁS **

1. INTRODUÇÃO

É recente, inovadora e particularmente sensível à realidade que se vive na formação de professores a ideia de que os programas devem dimensionar a sua intervenção em função das preocupações e necessidades dos professores em formação.

Esta perspectiva de formação é patente nos paradigmas psicológicos que defendem o princípio da **pessoa como centro** de toda e qualquer acção psicológica (veja-se Maslow, 1954; Rogers, 1974). Na última década, esta conceptualização, retomada na perspectiva desenvolvimentista (veja-se Piaget, 1972; Kohlberg, 1969), leva-nos ainda a não ignorar que os indivíduos são **pessoas em desenvolvimento** e a formação um momento de crescimento pessoal (¹) (Formosinho, 1984).

Será ainda uma opinião largamente aceite que **ser professor** não é certamente um produto acaba-

do, um estado final, mas será um permanente **tornar-se professor**, processo evolutivo, ao longo do qual as experiências de formação vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor.

É em parte assim que compreendemos hoje como naturais as nossas acrescidas expectativas relativamente à componente profissional da formação (²), nomeadamente à sua capacidade para facilitar o crescimento pessoal de formadores e formandos e para dotar a experiência da formação de um significado mais personalizado.

Afirmá-lo não significa, porém, que não se reconheça a complexidade da tarefa de formar professores. Cada vez mais é possível assumir que o papel do professor não estará reduzido ao de transmissor de conhecimentos ou ainda ao de psicopedagogo. As implicações da intervenção psicológica, da sociológica e a visão organizacional da educação levam-nos necessariamente a alargar os papéis do professor ao de facilitador do desenvolvimento psicológico, ao de socializador das atitudes, normas e valores sociais, ao de participante activo na organização curricular e na administração escolar (Formosinho, 1984).

Assim, acreditamos que a abordagem desta problemática nunca poderá ser realizada a partir de

* A autora agradece ao CIFOP/UM, particularmente aos formandos e Acompanhantes Pedagógicos a sua colaboração. Um sincero obrigado aos Drs. João e Júlia Formosinho e à Drª Luisa Alonso pelo apoio na preparação deste estudo.

** Assistente Estagiária na Unidade de Ciências da Educação, Área de Psicologia, da Universidade do Minho.

(¹) Por crescimento pessoal queremos significar o amplo processo de auto-desenvolvimento. As conceptualizações, originárias no quadro das teorias psicológicas do desenvolvimento humano, carecem de uma teoria e de uma metodologia integradoras das múltiplas mas entrosadas facetas do desenvolvimento, nas suas diferentes dimensões, cognitiva, social, moral e afectiva; daí que seja, por vezes, difícil identificar se nos referimos a um único ou a diferentes processos de desenvolvimento.

(²) Por componente profissional da formação, queremos designar a formação integrada que engloba a formação teórico-científica no domínio das Ciências da Educação e a prática pedagógica.

uma análise monodisciplinar, seja ela psicológica, sociológica ou outra, mas implica sempre uma análise multidisciplinar da situação de formação, onde serão chamadas a intervir a área das especialidades e a área das Ciências da Educação (Formosinho, 1986).

Ao defender a ideia de que ser professor é um permanente processo evolutivo, no decurso do qual se vão organizando conhecimentos, atitudes e comportamentos, se desenvolvem competências, expectativas e acções, implicitamente referenciamos as múltiplas dimensões da formação: a **dimensão cognoscitiva**, canalizando-nos para o domínio dos conhecimentos teóricos (que conteúdos serão mais relevantes e úteis para o professor e que conhecimentos serão importantes para a melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem?); a **dimensão operativa**, orientando-nos para a necessidade de desenvolver competências e de implementar os diferentes modos do saber-fazer na prática educativa; a **dimensão atitudinal-pessoal**, confrontando-nos com a realidade do saber ser professor, identifica as necessidades, as motivações, as preocupações, os interesses, as crenças, as atitudes e expectativas relativamente à formação, ao papel e ao estatuto do professor.

Estas dimensões são, aliás, expressas empiricamente pelos próprios professores como **áreas de preocupação**, tendo vindo a ser formuladas na investigação sobre formação e modelos de formação de professores (Fuller, 1971; George, 1978).

Hipoteticamente, será razoável pensar que estas áreas de preocupação com o saber-conhecimento, com o saber-fazer e com o saber-ser, embora distintas entre si, são as diferentes interfaces que integram o processo de formação do professor. Na evolução deste, quer ao longo dos anos de formação, quer ao longo da carreira profissional, as estreitas relações das diferentes áreas de preocupação, embora permanentes, evoluem segundo uma proporcionalidade relativa que nos permite para cada momento do processo prever o peso relativo que cada área ocupará.

Assim, se o professor no seu primeiro ano de actividade se encontrar a dar uma aula na presença de um observador com carácter de avaliador, então este professor estará prioritariamente preocupado com:

a) A auto-imagem como professor perante o avaliador e os próprios alunos;

b) A utilização dos diferentes materiais didácticos;

c) O comportamento expresso pelos alunos como índice do seu grau de aprendizagem.

Anos depois, este mesmo professor em situação idêntica, na presença de um observador-avaliador, já estará preferencialmente preocupado com:

a) A aprendizagem dos alunos;

b) A eficiente utilização dos vários meios educativos;

c) A auto-imagem como professor.

2. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PERSONALIZADA

Nos finais dos anos 60 Frances Fuller adere ao impacto da década nas correntes do pensamento psicológico, ao expressar as inevitáveis convergências do movimento cognitivo-desenvolvimentista (veja-se Piaget) e do movimento humanista (veja-se Maslow e Rogers), nos programas de formação de professores (Fuller, 1971).

Ao pôr em questão que os programas de formação estivessem, de facto, a responder às preocupações/necessidades dos estudantes e professores, ao longo dos anos de formação, Fuller argumenta em favor de uma transformação dos conteúdos programáticos.

Esta mudança propunha dar uma resposta ao problema da motivação dos estudantes e professores em formação, considerando aí o duplo objectivo:

1º) Facilitar e promover a aprendizagem;

2º) Aumentar o nível de satisfação dos estudantes acerca do ensino.

Citando Fuller, «os estudantes sentiam que não lhes ensinavam aquilo que eles acreditavam que era importante aprender» (George, 1978, p. 2). Esta situação terá conduzido Fuller a considerar os programas de formação como irrelevantes, na medida em que as preocupações/necessidades de formação expressas pelos estudantes não obtinham qualquer resposta por parte dos programas. Numa tentativa de adequar os programas às preocupações, Fuller refere que se torna necessário ultrapassar as clássicas formulações da psicologia da aprendizagem no

que respeita às motivações dos estudantes: «...para que o princípio de motivação seja válido há que conhecer os motivos dos estudantes.» (George, *op. cit.*, p. 2). Definindo motivos, Fuller referiu-se-lhes como «preocupações».

A influência da psicologia humanista, marcante na obra de Fuller, é expressa no posicionamento das questões relacionadas com a motivação e a satisfação dos estudantes e professores em formação. No entanto, a formulação mais original da sua teoria situa-se no quadro da psicologia do desenvolvimento, ao apontar, como uma característica intrínseca das preocupações/necessidades, a sua tendência desenvolvimentista. Fuller assinala esta tendência pelo modo sequencial como evoluem as preocupações, ao longo da carreira profissional.

Nos estudos do autor, a abordagem desenvolvimentista das preocupações estabelece a sua progressão através de 3 fases. Especificando:

1ª fase: Preocupações com o Self ^(*)

Os estudantes ou jovens professores, sem nenhuma ou pouca experiência de ensino, não estão preocupados com a tarefa de ensinar e «na sua maioria são incapazes de antecipar os problemas e frustrações» (George, *op. cit.*, p. 2). As suas preocupações dirigem-se ao *self*, estão centradas em si próprios, na sua auto-imagem. Estão, igualmente, preocupados com a aceitação que sentem por parte dos colegas, com a valorização por parte dos alunos e com a avaliação que fazem deles os orientadores.

2ª fase: Preocupações com as Tarefas do Ensino

O confronto com a prática conduz a uma valorização das experiências ligadas ao ensino. Eventualmente, as preocupações com o *self* não terão sido completamente resolvidas; no entanto, estas parecem relacionar-se com a sua auto-imagem de profissionais, com as suas capacidades para lidar com as situações correntes na sala de aula: manter a disciplina e o controlo da turma, expor as lições, adequar novas metodologias às disciplinas que lecciona, introduzir novos materiais didác-

ticos. Mas, diz Fuller, todas estas preocupações não lhes deixam muito tempo para pensar na aprendizagem facilitada aos alunos ou nas suas necessidades.

3ª fase: Preocupações com os Alunos e com o Impacto do Ensino na Aprendizagem

Estas preocupações começam por predominar quando as preocupações com o *self* e com a tarefa encontraram uma solução eficaz. «Os professores com experiência e sucesso estão prioritariamente preocupados com os sentimentos de realização dos estudantes, com incentivar os estudantes desmotivados, com ajudar os estudantes a valorizar a aprendizagem» (George, *op. cit.*, p. 2).

Os trabalhos de Fuller e associados permitiram concluir que esta 3ª fase não é igualmente valorizada por todos os professores, mesmo por aqueles com larga experiência. Tal acontece em parte pela situação de pressão social, por condições de trabalho pouco satisfatórias e por questões de status não reconhecidas, que tornam difícil a eficaz resolução das preocupações das duas primeiras fases (*self*, tarefa). Outros estudos, recentes, reconhecem que estas condições são provavelmente a causa da grande insatisfação com a profissão (Chase, 1985).

E, em nossa opinião, tal insatisfação complica enormemente a compreensão de quais são, de facto, as prioridades do sistema educativo. Sem reconhecerem como satisfeitas as suas próprias preocupações/necessidades, os professores dificilmente darão resposta às preocupações/necessidades dos alunos.

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EM CURSO: AS PREOCUPAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO

3.1. OBJECTIVOS

Será que poderemos pensar em cursos de formação em que se procure também avaliar as preocupações dos professores em formação e tentar responder-lhes eficazmente?

(*) A tradução do vocábulo inglês para a língua portuguesa apresenta algumas dificuldades, referindo-se por *Self*, simultaneamente a 1ª pessoa do pronome pessoal e a 3ª pessoa do pronome reflexivo — o Eu e o Si.

O estudo das preocupações dos professores aponta para que se considerem as seguintes questões:

a) A especificação dos conteúdos das preocupações, na medida em que a evolução destas está relacionada com a ocorrência de situações e experiências que, em si próprias, funcionem como desencadeadoras da evolução dessas preocupações.

b) Os programas de formação e respectivos curricula, enquanto situações desencadeadoras das preocupações dos professores, devem igualmente orientar-se para a sua resolução.

c) As experiências de formação podem ser formuladas em termos dos seus efeitos nas preocupações dos professores, facilitando o aparecimento das preocupações de grau de maturidade mais elevada.

d) Os programas de formação podem ainda ser perspectivados para responder às preocupações dos professores em situações particulares e, deste modo, melhorar a eficácia da formação contínua.

Ao estudar as preocupações de um grupo de professores em formação (formandos) e acompanhantes da prática pedagógica (APP) no âmbito da profissionalização em serviço ^(*) no Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) em Braga, este trabalho não pretende dar uma resposta a todas as questões enunciadas. Ainda que elas sejam obviamente pertinentes, limitamo-nos a estabelecer como objectivos:

— O levantamento das preocupações/necessidades dos professores relativamente à sua formação, de acordo com a perspectiva de F. Fuller, anteriormente descrita;

— A reunião de elementos para discussão do programa de profissionalização em serviço, em curso no CIFOP, em Braga.

3.2. AMOSTRA

A amostra do presente estudo é composta por 153 formandos, sendo 71 do sexo masculino e 82 do sexo feminino e pelo grupo dos acompanhantes da prática pedagógica (APP), sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

^(*) Veja-se, Despacho 187/ME/85, in Diário da República, II Série, n.º. 230, pp. 9295/96 de 7 de Outubro de 1985.

Embora a composição dos dois grupos pareça claramente delimitada, alguns aspectos mereceram a nossa atenção, no que respeita à caracterização dos mesmos.

Assim, relativamente ao grupo dos formandos há que considerar:

a) A grande amplitude de experiências de ensino, desde os professores com 3 anos de prática àqueles que efectuam a profissionalização com 23 anos de prática de ensino; a média de anos de experiência de ensino é de 7.6.

b) A grande amplitude de motivos (desde os mais internos aos mais externos) para realizar a profissionalização, e a grande amplitude de respostas que a profissionalização em serviço está a oferecer, desde uma alternativa de formação, à resposta às necessidades exclusivamente sócio-profissionais dos professores-formandos.

Quanto ao grupo de acompanhantes da prática pedagógica, este é relativamente homogéneo, sendo a média de anos de experiência de ensino de 14.8.

3.3. AVALIAÇÃO DAS PREOCUPAÇÕES. INSTRUMENTO DE MEDIDA

O questionário das preocupações dos professores (QPP), de Frances Fuller e Archie George, adaptado por Ana Tomás e Júlia Formosinho (Anexo 1) foi o instrumento utilizado como medida das preocupações da amostra em estudo. O questionário é referido como instrumento adequado para o estudo de diferentes populações de professores, desde estudantes em formação inicial, estagiários, mestrados em educação, professores com longos anos de experiência de ensino, àqueles que detêm quase exclusivamente cargos directivos.

O questionário das preocupações dos professores (QPP) destina-se à avaliação das preocupações nas áreas do *Self*, das tarefas de ensino e das preocupações com o impacto do ensino na aprendizagem dos alunos.

Estas áreas correspondem a outras tantas escalas, a escala do *Self*, a de tarefa e a do impacto, relativamente às quais são anotados os resultados individuais. Cada escala contém 5 itens, o que perfaz no total os 15 itens do questionário.

Os resultados individuais referem-se às pontuações obtidas para cada uma das 3 escalas,

separadamente. A pontuação de cada escala refere-se à soma dos níveis de preocupações (de 1 a 5, ver Anexo 1) atribuídos aos itens respectivos. Deste modo, facilmente se poderá obter um perfil individual das preocupações.

3.4. HIPÓTESES EM ESTUDO

De acordo com os pressupostos teóricos de Fuller, a existência de uma progressão de tipo desenvolvimentista nas preocupações dos professores leva-nos a enunciar as seguintes hipóteses:

3.4.1. Hipótese global

H.1— A distribuição das preocupações tipo — *Self*, Tarefa e Impacto, será de acordo com a experiência profissional e com a formação obtida da população testada, que, para efeitos de tratamento dos dados, se dividiu em dois grupos:

Grupo 1 — APP (acompanhantes prática pedagógica)

Grupo 2 — Formandos em profissionalização.

3.4.2. Hipótese da variação intragrupo

H.2.1 — Grupo 1 — No grupo dos APP's prevemos encontrar uma acentuação dos níveis de preocupações da escala do Impacto. Nas escalas do *Self* e da Tarefa os níveis de preocupação serão significativamente menos elevados, relativamente ao Impacto.

H.2.2 — Grupo 2 — No grupo dos formandos prevemos encontrar níveis de preocupação mais elevados na escala de Tarefa e do *Self* relativamente aos valores esperados para a escala do Impacto.

3.4.3. Variações intergrupos

H.3 — Para o grupo dos formandos (G2), versus grupo dos APP (G1), prevemos encontrar valores globais mais elevados para o grupo 2 nas escalas do *Self* e de Tarefa e para o grupo 1 na escala do Impacto.

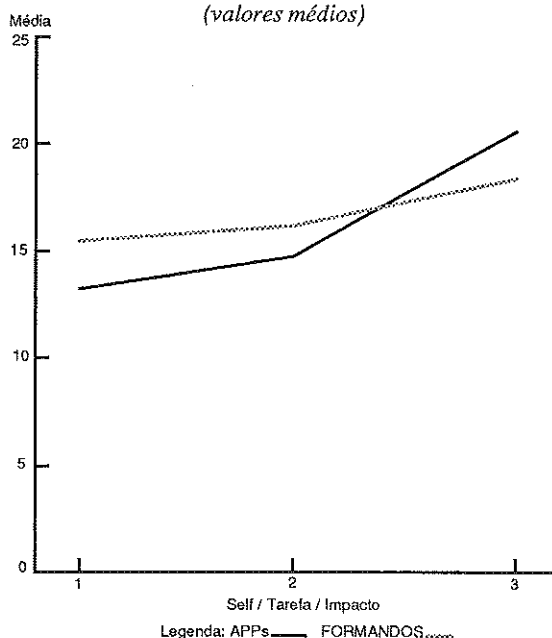
4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1. ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DOS RESULTADOS

A análise das respostas ao questionário (QPP), de um modo geral, confirma a hipótese global da distribuição das preocupações na escala do *Self*, da Tarefa e do Impacto se situar de acordo com a experiência de ensino e a formação obtida da população testada (Quadro 1). Os resultados obtidos permitem concluir que existem diferenças no modo como se distribuem as preocupações dos dois grupos (Quadros 2 e 3). Assim, a distribuição das preocupações demonstra que no grupo de APP's (Quadro 2) se regista uma tendência para valorizar as preocupações com o Impacto.

Quadro 1

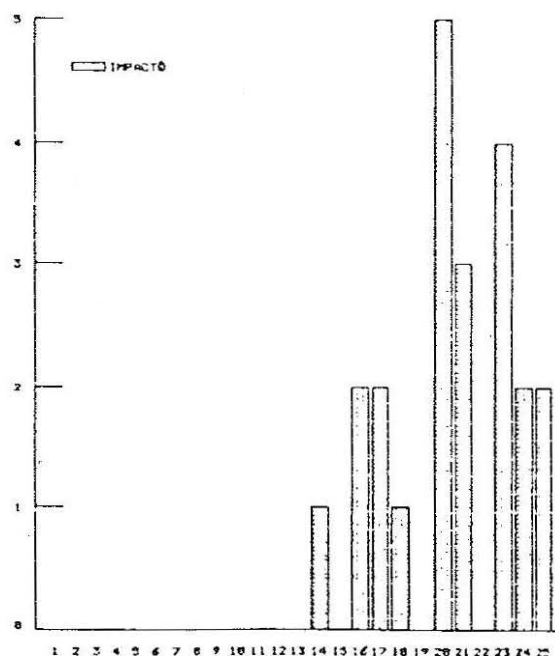
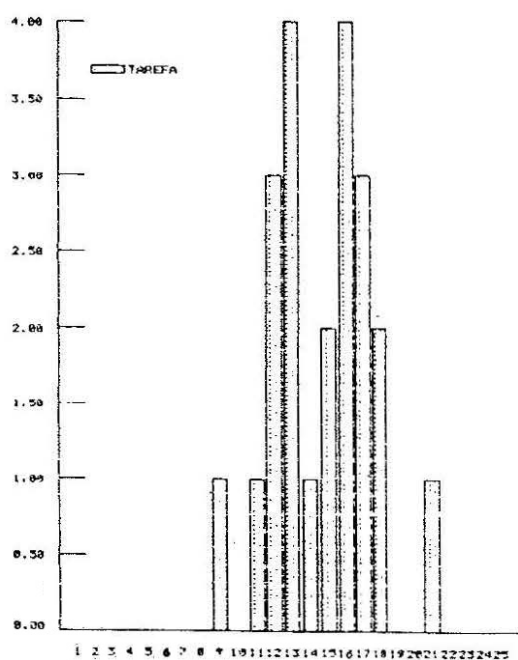
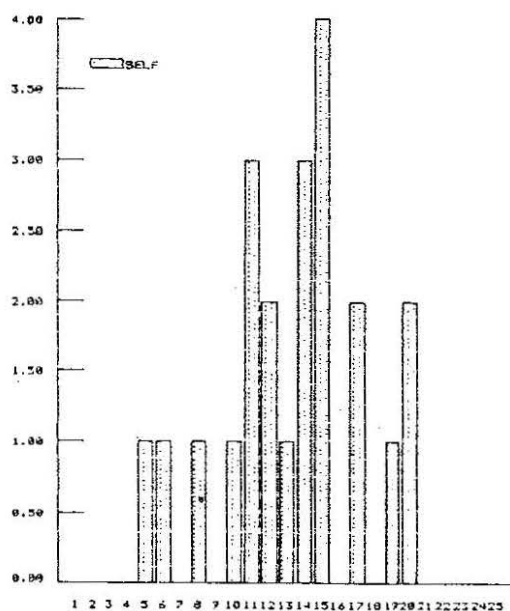
Distribuição das preocupações no grupo de APP's e Formandos nas Escalas do Self, Tarefa e Impacto (valores médios)



Na distribuição das preocupações para o grupo dos formandos (Quadro 3) não se observa uma tendência tão evidente. Embora a direcção das respostas se verifique no sentido da valorização do Impacto, os valores médios das preocupações obtidos para a escala do *Self* e da Tarefa situam-se-lhe bastante próximos, havendo a referir uma relativa homogeneidade na distribuição dos níveis de preo-

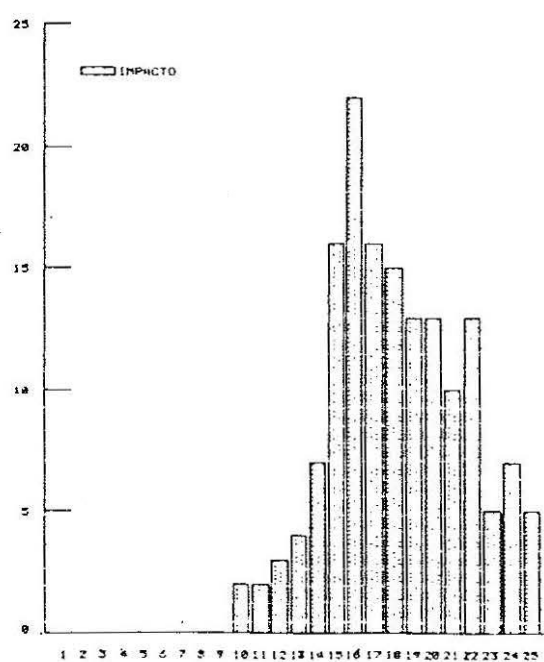
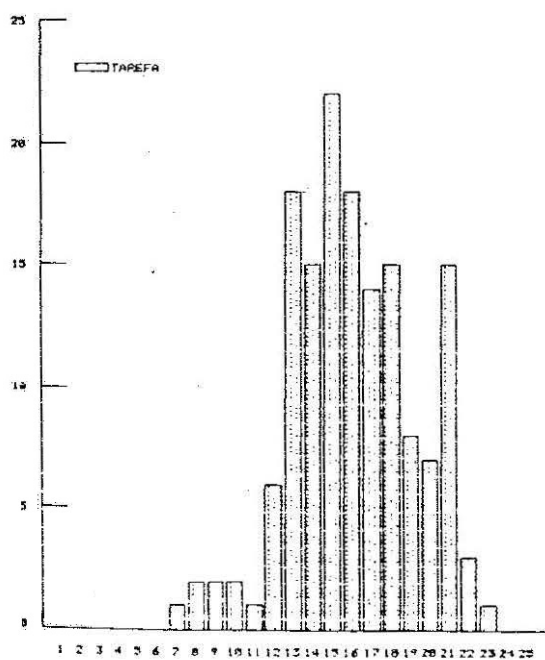
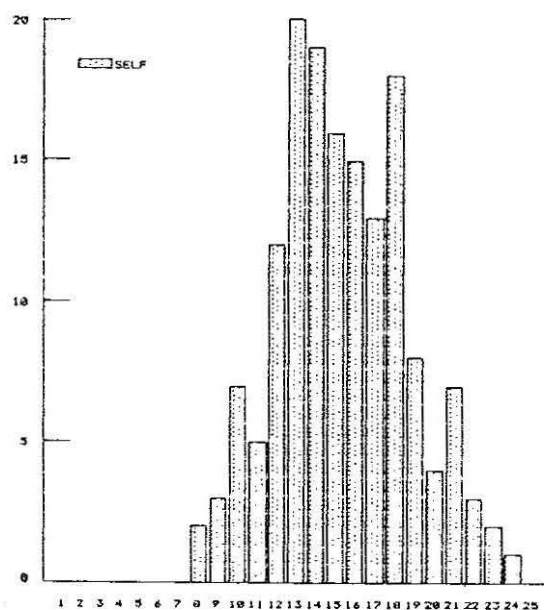
Quadro 2
Tabelas de frequências relativas à distribuição dos níveis de preocupação dos APPS (G1)
nas escalas Self, Tarefa e Impacto. $N_{G1} = 22$

A.P.P.'s



Quadro 3
Tabelas de frequência relativas à distribuição dos níveis dos formandos (G2) nas escalas do Self, Tarefa e Impacto. $N_{G2} = 153$

FORMANDOS



cupações (importância relativa atribuída à preocupação, numa escala de 1 a 5 pontos) nas 3 escalas.

Para concluir, assinalamos uma relativa identidade na tendência de resposta para os dois grupos, embora para cada grupo e dentro de cada escala a distribuição dos níveis de preocupação seja distinta e claramente diferenciada para o grupo de APP's e formandos (ver Quadros 2 e 3).

4.2. ANÁLISE DA VARIAÇÃO INTRAGRUPO

Variação no Grupo 1 — APP's

A hipótese de uma acentuação dos níveis de preocupação na escala do Impacto para o grupo dos acompanhantes (G1) foi totalmente confirmada. Importa, assim, assinalar que 50% do grupo de APP's classificam as suas preocupações com o Impacto, numa escala de 5 pontos, a partir do nível 4, ou seja, 50% dos APP's referem estar muito ou muitíssimo preocupados com o impacto do ensino. O tratamento estatístico da análise da diferença de médias é significativa para a Tarefa e para o Impacto, mas não só a diferença é significativa como se verifica que o valor médio observado no Impacto é significativamente mais elevado do que os valores observados na Tarefa e no *Self*, para os níveis de significância (n.s.) 0.05 e 0.01. Os valores médios encontrados nas escalas do *Self* e de Tarefa não apresentam diferença para os níveis de 0.05 e 0.01.

Variação no Grupo 2 — Formandos

A hipótese de que os valores médios das preocupações na escala de Tarefa e do *Self* seriam mais

elevados do que os valores médios do Impacto foi infirmada pelos resultados obtidos. Contrariamente ao que poderíamos prever, o valor médio mais elevado foi observado na escala do Impacto. A análise da diferença de médias leva-nos a concluir que o valor encontrado para o Impacto é significativamente maior do que os valores encontrados para a escala de Tarefa e do Impacto, aos níveis de significância de 0.05 e 0.01, não se registando diferenças nos valores médios da escala do *Self* e de Tarefa, para ambos os níveis.

4.3. ANÁLISE DA VARIAÇÃO INTERGRUPOS

A hipótese de uma variação na distribuição dos resultados nos dois grupos previa que se observassem valores globais mais elevados nas escalas do *Self* e da Tarefa no G2 (formandos), relativamente aos valores obtidos pelo G1 (APP's).

A hipótese previa ainda que, na escala do Impacto, os valores seriam mais elevados no G1, relativamente ao G2. Esta hipótese apenas terá sido parcialmente confirmada.

A análise da diferença de médias (Quadro 6) entre os dois grupos aponta para uma diferença significativa dos valores na escala do Impacto ao nível de significância 0.05 e 0.01. Sendo o valor da diferença significativo, confirma-se a hipótese prévia da diferença dos grupos, para esta área de preocupação.

A análise da diferença de médias entre o G1 e o G2, na escala do *Self* e da Tarefa aponta para uma diferença significativa, ao n.s. 0.05, verificando-se valores médios mais baixos no grupo de APP's

Quadro 4

Diferença de Médias nas escalas do Self, Tarefa e Impacto no grupo de Acompanhantes.

A. P. P. 's

| | SELF | | | TAREFA | | | IMPACTO | | |
|----------|----------|-----------|-------|----------|-----------|-------|----------|-----------|---------|
| | Feminino | Masculino | Total | Feminino | Masculino | Total | Feminino | Masculino | Total |
| Número | 13 | 9 | 22 | 13 | 9 | 22 | 13 | 9 | 22 |
| Média | 12.77 | 14.77 | 13.36 | 14.80 | 14.67 | 14.72 | 21.00 | 19.78 | **20.50 |
| D.Padrão | 4.13 | 3.99 | 4.04 | 3.30 | 2.06 | 2.80 | 3.54 | 2.44 | 3.13 |

* diferença significativa, n. s. 0.05 / ** diferença significativa, n. s. 0.01

Quadro 5

Diferença de Médias nas escalas do Self, Tarefa e Impacto no grupo de Formandos.

FORMANDOS

| | SELF | | | TAREFA | | | IMPACTO | | |
|----------|----------|-----------|-------|----------|-----------|-------|----------|-----------|---------|
| | Feminino | Masculino | Total | Feminino | Masculino | Total | Feminino | Masculino | Total |
| Número | 82 | 71 | 153 | 82 | 71 | 153 | 82 | 71 | 153 |
| Média | 15.76 | 14.79 | 15.31 | 16.55 | 15.42 | 16.03 | 18.99 | 17.13 | **18.12 |
| D.Padrão | 3.30 | 3.34 | 3.34 | 3.15 | 3.15 | 3.19 | 3.48 | 3.08 | 3.42 |

* diferença significativa, n. s. 0.05 / ** diferença significativa, n. s. 0.01

Quadro 6

*Variações intergrupos — APP Versus Formandos
Diferença de médias nas escalas do Self, Tarefa e Impacto.*

APP's VERSUS FORMANDOS

| | SELF | | TAREFA | | IMPACTO | |
|-----------|--------|-----------|--------|-----------|---------|-----------|
| | APP | FORMANDOS | APP | FORMANDOS | APP | FORMANDOS |
| Número | 22 | 153 | 22 | 153 | 22 | 153 |
| Média | 13.36* | 15.31* | 14.72* | 16.03* | 20.50* | 18.12* |
| D. Padrão | 4.01 | 3.34 | 2.80 | 3.19 | 3.13 | 3.42 |

* 0,05; ** 0,01

(Quadro 6). A hipótese é apenas parcialmente confirmada, pois que ao nível de significância 0.01, a diferença não é confirmada.

4.4. ANÁLISE DAS DIFERENÇAS NAS PREOCUPAÇÕES RELACIONADAS COM A VARIÁVEL SEXO

Embora a variável sexo não tenha sido considerada no grupo de hipóteses, esta variável poderá ser entendida como uma variável aleatória. Nesta medida tentamos avaliar os seus efeitos na distribuição das respostas na escala do *Self*, Tarefa e Impacto, para ambos os grupos. A pergunta que colocámos foi se o sexo teria incidência na medida das preocupações.

A análise das diferenças relativas à variável sexo (Quadro 7) aponta-nos para diferenças significati-

vas na escala da Tarefa e do Impacto, favorecendo o sexo masculino, pois que o feminino se encontra mais preocupado com o Impacto, em ambos os níveis de significância, e mais preocupado com a Tarefa, ao n.s. 0.05.

4.5. ANÁLISE DE CONTEÚDO

No final do questionário, previmos um espaço para a indicação livre das preocupações adicionais que os sujeitos pretendessem exprimir. Uma análise breve do conteúdo das preocupações citadas permite identificar quatro grandes grupos de preocupações.

Para análise das respostas à questão aberta, construímos categorias de codificação que nos permitissem, de modo exaustivo e compreensivo, atender à natureza das preocupações expressas pelo

Quadro 7

Variação das preocupações no grupo de AAPs e Formandos nas escalas do Self, Tarefa e Impacto relacionada com a variável Sexo.

| | SELF | | TAREFA | | IMPACTO | |
|---------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
| Número APP | 13 | 9 | 13 | 9 | 13 | 9 |
| Número FOR | 82 | 71 | 82 | 71 | 82 | 71 |
| Média APP | 12.77 | 14.20 | 14.80 | 14.67 | 21.00 | 19.78 |
| Média FOR | 15.76 | 14.79 | 16.55* | 15.42 | 18.99* | 17.13 |
| D. Padrão APP | 4.13 | 3.99 | 3.30 | 3.06 | 3.54 | 2.44 |
| D. Padrão FOR | 3.30 | 3.34 | 3.15 | 3.15 | 3.48 | 3.08 |

* 0,05 ; ** 0,10

grupo de professores que constituía a amostra em estudo.

Esta preferência tem apenas por base uma tentativa de análise interpretativa de dados espontâneos, sem que tal signifique um desvirtuamento da teoria de Frances Fuller.

1ª) Preocupações com a Profissionalização

Englobamos aqui as referências relativas à integração desta modalidade de formação nas práticas educativas, a coordenação das tarefas escolares e da formação, as dificuldades de ordem económica para realizar a profissionalização, distância relativamente aos centros de formação, o regime intensivo da profissionalização.

2ª) Preocupações com a Escola e o Ensino/Aprendizagem

Citamos neste grupo as referências directas às condições de trabalho, à falta de instalações, de equipamentos escolares, de materiais didácticos e, ainda, à necessidade de actualização dos programas escolares; a preocupação com a desmotivação dos alunos e com as dificuldades de aprendizagem, com o insucesso escolar, com o elevado número de alunos por turma.

3ª) Preocupações com o Estatuto

Neste domínio manifestam-se as referências à ambiguidade da figura do professor efectivo provisório; à insatisfação perante a falta de condições

de diálogo entre a Escola, os centros de formação, o Ministério e o formando; à falta de recursos económicos e humanos para a auto-formação e investigação, a rotina profissional. Aparecem ainda as questões relacionadas com a insuficiente remuneração dos professores.

4ª) Preocupações com a Família

Esta área de preocupações aparece exclusivamente no grupo feminino. Os filhos, a situação de duplo emprego, i.e., a escola e a casa, a maternidade, preocupam essencialmente as mulheres, pelo menos a nível das preocupações expressas. Todavia, cabe-nos referir que uma possível interpretação para este facto pode residir na essência cultural deste discurso: o Homem não se preocupa com a casa e com os filhos, áreas de ocupação e do domínio da Mulher. Assim, a expressão das preocupações com a família, por parte das mulheres, e a ausência de preocupações pelos homens, poderão tão somente reflectir o padrão cultural da sociedade portuguesa.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma reflexão acerca das preocupações que avassalam formandos e acompanhantes e a comparação das respectivas áreas de preocupação parece-nos desde já interessante, tanto mais quanto consideremos que o tipo de preocupações terá reflexos na

actuação pedagógica e nas interacções professor-aluno na sala de aula.

Na análise dos dados pretendemos unicamente fazer uma leitura descritiva dos resultados obtidos, relegando para mais tarde a interpretação dos mesmos.

Obviamente, foi para nós surpreendente observar que, para formandos e APP's, se mantinha a mesma tendência de resposta. Não temos ainda uma opinião única para este facto, já que posteriores análises poderão sugerir outras interpretações. Podemos pensar que para este resultado contribuíram o elevado número de formandos (50%) com mais de 7,6 anos de experiência de ensino; o confronto com as elevadas taxas de insucesso escolar e as condições actuais das Escolas conduzem qualquer professor a pensar nos alunos e em recursos disponíveis que funcionem como resposta aos problemas que coloca o binómio indissociável Ensino/Aprendizagem. A interacção de outros factores, experiência de ensino, a própria formação dos formandos e, desde já, os efeitos da actual profissionalização (informação teórico-científica no domínio das Ciências da Educação) favorece provavelmente a relativa identidade de preocupações de formandos e APP's e, consequentemente, o intensificar das preocupações na área do Impacto.

Uma segunda explicação para o avolumar das preocupações na área do Impacto do Ensino poderá considerar que esta área de preocupações reflecte uma forte tendência de conformidade social (George, Borich e Fuller, 1974); daí que, eventualmente, uma segunda passagem do QPP possa elucidar esta questão e avaliar quais as preocupações que se mantêm e quais as que evoluem. Os efeitos de profissionalização, também aí, poderão ser testados.

Relativamente à distribuição das preocupações dentro de cada grupo, será de questionar o elevado índice de preocupação para qualquer das áreas tipo, ou seja, mesmo no caso do Grupo 1 (APP's) a pontuação mais baixa na escala do *Self* é de 13.36 e na Tarefa é de 14.76, que são demasiado elevadas. Senão, veja-se que, para obtermos estes resultados, foi necessário que o nível 3 de preocupação fosse referido por metade dos sujeitos do Grupo 1. Este facto reflecte-nos a tendência para indicar preferencialmente os valores positivos dos níveis de preocupação. No Grupo 2, esta tendência é ainda mais evidente e acentuada para as 3 áreas-tipo. O grupo dos formandos tende a situar o seu nível de

preocupações entre o ponto 3 e 4 da escala de níveis, o que significa que está entre bastante e muito preocupado. Perante este nível de preocupações tão elevadas ocorre-nos pensar que será oportuno alargar a amostra de professores a um universo mais vasto e, eventualmente, proceder à normalização de amostra e posteriormente à padronização dos resultados.

6. CONCLUSÕES

É difícil concluir quando tudo está a começar. Efectivamente, esse é o quadro da profissionalização em serviço, instituída, por despacho ministerial, no ano de 1985 (*).

Assim, colocam-se as questões, que levantamos a nós próprios:

— Que respostas está a dar a profissionalização em serviço às preocupações dos professores?

— Que evolução antecipar para as preocupações dos professores?

Este projecto de profissionalização (*) defende, nos seus princípios gerais, a teorização da prática e a prática da teoria procurando fornecer ao professor instrumentos de análise da sua prática pedagógica, um quadro de referências teóricas que lhes possibilite uma compreensão mais alargada da sua experiência educativa e que facilite a inovação e a criatividade de soluções. É importante saber o que fazemos e porque escolhemos fazer assim (Formosinho, 1986).

Este programa de profissionalização em serviço valoriza simultaneamente a formação dos professores em profissionalização e a dos próprios acompanhantes pedagógicos. É interessante notar que a filosofia do acompanhamento se situa próximo dos princípios da supervisão clínica (Cogan, 1973), estando longe da clássica orientação pedagógica em estágio. Simultaneamente ao acompanhamento pedagógico dos formandos, os próprios formadores analisam, avaliam resultados e reflectem acerca da sua supervisão, da interacção acompanhante-formando e acerca do processo de acompanhamento em curso, relativamente aos objectivos definidos. A

(*) Veja-se, Despacho 187/ME/85, in Diário da República, II Série, nº. 230, pp. 9295/96 de 7 de Outubro de 1985.

(*) Veja-se, Profissionalização em Serviço — Princípios Gerais, CIEOP-UM, Braga, Julho de 1986.

componente clínica deste programa de formação permitirá certamente que se ultrapassem rapidamente as preocupações com a avaliação da auto-imagem, típicas dos primeiros momentos de formação, em que o *Self* é o centro das preocupações do professor. As preocupações com as Tarefas de ensino serão obviamente equacionadas, mas a tendência a valorizar o Impacto do ensino na aprendizagem dos alunos é desde já uma realidade que provavelmente se acentuará no futuro, e para tal contribuirá não só a filosofia do processo de formação, como a formação teórica no domínio das Ciências da Educação.

Que evolução antecipar? É uma tarefa ingrata

prospectivar o futuro. Particularmente porque nos é familiar o sentimento de desconfiança básica perante a Mudança.

Surge-nos aqui, à laia de divagação analítica, a pergunta: **Mas será a inovação pedagógica a má Mãe dos Professores?**

Acreditamos que não. E é nossa opinião que este programa de profissionalização em serviço poderá trazer uma resposta às preocupações dos professores.

Será o desafio que se coloca a este modelo de formação: dar um significado personalizado às experiências de formação de formandos e formadores.

ANEXO 1

QPP

Frances Fuller e Archie George
Universidade do Texas, Austin

Tradução e adaptação

Ana Maria Tomás e Júlia Formosinho
C.I.F.O.P. — Universidade do Minho

Leia com atenção todos os itens da escala, depois pense e decida por si próprio, qual o seu grau de preocupação relativamente a cada uma das afirmações:

— QUANDO PENSO NA MINHA ACTIVIDADE NO ENSINO, ATÉ QUE PONTO ME PREOCUPA.....?

Os números de 1 a 5, indicados à frente de cada afirmação, indicam os diferentes graus de preocupação. Assim:

1. Não me preocupo nada
2. Preocupo-me um pouco
3. Preocupo-me bastante
4. Estou muito preocupado
5. Estou muitíssimo preocupado

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. A falta de materiais didácticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Sentir-me sob tensão na maioria das situações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Fazer tudo bem feito, quando um orientador está presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ter demasiadas ocupações administrativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sentir-me mais adaptado como professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Incentivar os alunos desmotivados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ser aceite e respeitado por profissionais no campo da educação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Trabalhar com turmas demasiado numerosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Descobrir se cada estudante está a ter aquilo que precisa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Manter a disciplina na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Por favor, utilize este espaço para qualquer comentário ou exprimir alguma preocupação adicional:

Muito obrigado

REFERÊNCIAS

- CHASE, C.I. (1985) — Two thousand Teachers view their profession, *Journal of Educational Research*, Vol. 79, nº 1, 12-18.
- COGAN, M.L. (1973) — *Clinical Supervision*, Houghton Mifflin, Boston, 1973
- FORMOSINHO, J. (1984) — Um Modelo de Formação Profissional de Professores para a Galiza, *Ensino, Revista Galaico-Portuguesa de Socio-Pedagogia e Socio-Linguística*, nº 7-8-9-10-, 1984.
- FORMOSINHO, J. (1986) — *Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, o Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado*. Comunicação ao Colóquio Luso-Francês, Lisboa.
- FULLER, F.F. (1971) — *Relevance for Teacher Education: A teacher concerns model*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.
- GEORGE, A., BORICH, G.D., e FULLER, F. (1974) — *Progress Report on Research on the Teacher Concerns Checklist*, Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.
- GEORGE, A.A. (1978) — *Measuring Self, Task, and Impact Concerns: A Manual for use of the Teachers Concerns Questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teachers Education, The University of Texas.
- KOHLBERG, L. (1969) — Stage and sequence: the Cognitive-developmental approach to socialization. In O. A. Goslin, (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, pp. 347-480. Chicago: Rand McNally.
- MASLOW, A. (1945) — *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row.
- FORMOSINHO, J. O. (1984) — *Developmental Teacher Education*. Comunicação ao Encontro Internacional de Formação de Professores, Aveiro.
- PIAGET, J. (1972) — *Psychology and Epistemology — Towards a theory of knowledge*. London: Penguin Books
- ROGERS, C. (1974) — *Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: Moraes editores.

RESUMO

O estudo das preocupações de um grupo de professores em profissionalização e dos acompanhantes pedagógicos do Centro Integrado de Formação de Professores foi tema para um trabalho de investigação. Numa análise prévia procedeu-se ao levantamento das preocupações nas áreas do Self, da Tarefa e do Impacto do Ensino na Aprendizagem dos Alunos. Posteriormente, fez-se a análise descritiva e comparativa da distribuição das preocupações dos dois grupos. a Autora apresenta o modelo de Fuller como referência conceptual para a interpretação dos resultados.

ABSTRACT

Teacher concerns has been the aim of an empirical research among a group of inservice teachers and their supervisors. A previous analysis refers to Fuller's identification of 3 areas of concern related to teacher education: concern about Self, concern about the Task of teaching and concern about the Impact that teaching has on student learning. This empirical study shows how different patterns of concerns among inservice teachers and supervisors are presented. This inservice educational program is also evaluated in terms of their effects on the concerns of inservice teachers and supervisors.