

# Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Pedro Duarte & Ana Isabel Moreira

---

## Resumo:

Com este artigo pretende-se apresentar os resultados de uma pequena investigação sobre as características de planificações elaboradas por futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentarem um mestrado profissionalizante em instituições de Ensino Superior portuguesas. Assumindo que o ato de planificar é um processo em muito associado ao desenvolvimento profissional docente e que evidencia, de modo implícito, as concepções pedagógicas dos profissionais, o estudo de tais planificações tem como propósito notar a aproximação de docentes ainda em formação a um perfil tradicional/clássico ou, num outro sentido, a um perfil inovador/prático. A proposta de caracterização dos perfis apontados assenta em quatro dimensões distintas, mas complementares, que podem figurar numa planificação: influência normativa do currículo, processo de ensino/papel do professor, processo de aprendizagem/papel do aluno, avaliação. A partir de uma análise de cariz predominantemente qualitativo, pela descrição e interpretação do conteúdo de 30 planificações de curta duração, constata-se que a maioria daqueles futuros professores, autores desses documentos, tendem a assumir, de forma explícita ou implícita, um perfil (tradicional) marcado pela valorização da ação do professor em detrimento do aluno, pela opção por uma segmentação curricular, bem como por dinâmicas pedagógicas de carácter reprodutivo e sem uma real preocupação com os elementos de avaliação.

---

## Palavras-chave:

currículo; formação de professores; identidade docente; planificação

## A reflexion about teachers' identity through the future teachers of the 1st cycle of Basic Education planning

**Abstract:** The goal of this article is to present the results of a small investigation about the planning characteristics of future teachers of the 1st cycle of Basic Education, attending the Masters degree in Portuguese Higher Education institutions. Assuming the planning act as a process highly associated with the teachers' professional development, that evinces, implicitly, the professionals' pedagogical conceptions, the study of such planning has the purpose of noting the approach of teachers still in formation to a more traditional/classic profile or, on the contrary, to a innovative/practical profile. The proposal to characterize the referred profiles is based on four dimensions, different but complementary, that may show up in the planning: normative influence of the curriculum, teaching process/role of the teacher, learning process/role of the student, evaluation.

A predominantly qualitative analysis, through the description and interpretation of the content of 30 short term planning acts, found out that most of those future teachers, authors of the documents, tend to assume, explicitly or implicitly, a (traditional) profile marked by the valorization of the teacher's action rather than the student's, by the option for a curricular segmentation, as well as by pedagogical dynamics of reproductive character and without a true concern for the evaluation elements.

**Keywords:** curriculum; teachers' formation; teachers' identity; planning

## Pour une réflexion sur l'identité de l'enseignant à partir des projets des futurs enseignants du 1<sup>er</sup> Cycle de l'Éducation de Base

**Résumé:** Cet article a pour objectif de présenter les résultats d'une petite étude sur les caractéristiques de la planification développée pour les futurs enseignants du 1<sup>er</sup> Cycle de l'Éducation de Base, ils suivent une maîtrise professionnelle dans des établissements d'Enseignement Supérieur portugais. En supposant que l'acte de planification est un processus très associés au développement professionnel des enseignants et qui impliquent implicitement les conceptions pédagogiques des professionnels, l'étude de ces planifications a pour but de noter le rapprochement des enseignants encore en formation avec un profil traditionnel/classique ou, dans un autre sens, à un profil innovateur/pratique. La proposition de caractérisation des profils mentionnés est basée sur quatre dimensions distinctes mais complémentaires, pouvant être incluses dans une planification: influence normative du curriculum, processus d'enseignement/rôle de l'enseignant, processus d'apprentissage/rôle de l'étudiant, évaluation. À partir d'une analyse essentiellement qualitative, pour la description et l'interprétation de la planification à court terme, il est vérifié que la majorité de ces futurs enseignants, auteurs de ces documents, tendent à assumer, explicitement ou implicitement, un profil (traditionnel) marqué par la valorisation de l'action, par l'option d'une segmentation *curriculaire*, ainsi que par des dynamiques pédagogiques à caractère reproductif et sans véritable préoccupation pour les éléments du système de l'évaluation.

**Mots-clés:** curriculum; formation des enseignants; identité de l'enseignant; planification

## Para una reflexión sobre la identidad docente a partir de las programaciones de futuros docentes del 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Básica

**Resumen:** Este artículo pretende presentar resultados de una pequeña investigación sobre las características de las programaciones elaboradas por futuros docentes del 1<sup>er</sup> ciclo de Enseñanza Básica que participan en un máster profesionalizante en instituciones de Educación Superior portuguesas. Asumiendo que el acto de programar es un proceso asociado fundamentalmente al desarrollo profesional docente y que revela, de forma implícita, las concepciones pedagógicas de los profesionales, el estudio de estas programaciones tiene por objeto mostrar la identificación de estos docentes todavía en formación con un perfil tradicional/clásico o bien, con un perfil innovador/práctico. La propuesta de caracterización de los perfiles indicados se basa en cuatro dimensiones distintas pero complementarias que pueden estar presentes en una programación: influencia normativa del currículo, proceso de enseñanza/papel del profesor, proceso de aprendizaje/papel del alumno, evaluación. A partir de un análisis de tipo fundamentalmente cualitativo, basado en la descripción e interpretación del contenido de 30 programaciones de corta duración, se constata que la mayoría de los futuros profesores, autores de esos documentos, tiende a asumir de forma explícita o implícita un perfil tradicional, marcado por la sobrevaloración de la acción del profesor en detrimento del alumno, por la opción de una segmentación curricular, así como por dinámicas pedagógicas de carácter repetitivo y sin una preocupación real por los aspectos de evaluación.

**Palabras clave:** curriculum; formación de profesores; identidad docente; programación

## Introdução

Num tempo presente, tantas vezes marcado por uma espécie de naturalização da profissão docente, parece pois fazer sentido também esta reflexão, a par de outras mais, porque tal atividade profissional, na verdade, implica uma panóplia ampla e complexa de conhecimentos específicos que a distinguem das demais (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017; Sachs, 2015; Zeichner, 2019).

Ocupando o professor, por inerência, um lugar de destaque no âmbito da educação, mesmo que por vezes aquele pareça esquecido, será relevante pensarem-se os modos como, hoje, se vai aprendendo a ser docente, investigando-se, concomitantemente, aquilo que é, de facto, tal profissão, desde a formação inicial até uma identidade em construção ou às possibilidades de valorização da mesma (Darling-Hammond, 2017).

Assim, o começo ganha a forma de enquadramento conceptual sobre as duas principais problemáticas subjacentes àquele – o aprender a ser/a identidade do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a planificação como função docente; depois expõem-se as opções metodológicas tomadas, evidenciando, desde logo, a questão-problema à qual se pretendeu dar resposta, bem como os objetivos de investigação delineados; por fim, apresentam-se os dados recolhidos devidamente interpretados, rematando-se tal análise com as considerações finais, sistematizadoras das principais perspetivas decorridas do trabalho de pesquisa encetado.

Sob a forma de desenlace, talvez as páginas que a seguir se redigem cumpram uma dupla serventia – a constatação e a desmistificação do que, nas linhas e nas entrelinhas, Mutton, Hagger e Burn (2011, p. 412) já haviam reparado, numa outra realidade:

Many beginning teachers may look at the way in which experienced teachers appear to plan and may see only brief notes or an outline of the lesson in question and perhaps do not understand that such plans belie the amount of accumulated professional knowledge and understanding that has gone into preparation of that lesson.

## Pensar a formação e profissionalidade docente (do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Como já se advogava ainda na primeira década deste século, há, porventura, uma constante tensão latente entre o professor ideal e o professor real, entre o desejável e o possível, entre a expectativa e os factos. Mesmo para aqueles que ainda ‘só’ são futuros professores. Todavia, a formação (inicial) será o espaço privilegiado para que um

processo de construção identitária fundamental para o 'ser professor' (Flores, 2015) comece a ganhar forma. Uma identidade que é a consequência, sempre inacabada, da junção entre individual e coletivo (Day, 2004), entre história de vida pessoal e sociedade em transformação, entre contexto histórico e cultura institucional. E o ponto de partida para que se elaborem concepções sobre um papel a assumir, uma atuação a desenvolver e os significados daquela profissão e seu lugar na sociedade (Olsen, 2008).

Aprender a ser professor poderá concretizar-se, também, sob a forma de constatação pessoal de que

os estilos de aprendizagem são diversos, a diferenciação pedagógica inevitável, as habilidades intelectuais fazem sentido quando trabalhadas por cada um, o pensamento crítico, se potenciado, favorece uma intervenção responsável enquanto cidadãos do mundo (Moreira, 2018, p. 215).

Ou, de acordo com o defendido por Nóvoa (2017), pela percepção consciente e partilhada de que a atuação docente pode fazer-se além de lógicas prescritivas, subordinadas e transmissivas. De facto, num outro sentido, a profissão docente, vinculada a um efetivo compromisso moral de procurar assegurar o direito de todos a aprender, deverá, independentemente da vulnerabilidade e legitimidade social que lhe possam ser conferidas, assumir uma efetiva rejeição de um sistema centralizado, uniforme e burocrático.

Implicitamente, é aquela uma oposição face a perspectivas meramente vocacionais, sacerdotais ou de simplificação da profissão docente (Rabelo, 2010), porquanto o professor é, de facto, detentor de uma experiência esclarecida e caracterizadora de uma lógica de desenvolvimento profissional contínuo (Darling-Hammond, 2017; Nóvoa, 2017; Sachs, 2015).

Neste sentido, emerge como inevitável a defesa de um processo formativo que possibilite tal desenvolvimento (Duarte, 2016), integrando elementos teóricos e práticos (Causton-Theoharis, Theoharis, & Trezek, 2008) e distanciando-se de intenções de treino ou obtenção de receitas, próximas de lógicas de *fast-track teacher preparation* e potenciadoras da *desprofissionalização* daqueles agentes educativos (Nóvoa, 2017).

Será fundamental, pois, a real disseminação de uma formação (inicial) que permita aos (futuros) docentes afirmarem-se, paulatinamente, como detentores e construtores de novo conhecimento no âmbito educativo. Por outras palavras, que lhes permita a assunção da sua agência profissional, ao mesmo tempo que vão contrariando processos de decisão curricular e pedagógica assentes na hierarquia dos sistemas educativos (Zeichner, 2019).

Na verdade, ao longo da sua aprendizagem profissional, “a teacher is always collapsing the past, present, and future into a complex mélange of professional beliefs, goals, memories and predictions while enacting practice” (Olsen, 2008, p. 24).

### **A planificação curricular: um processo de decisão e desenvolvimento profissional**

De acordo com Causton-Theoharis, Theoharis e Trezek (2008), é importante assumir-se uma efetiva relação entre as dinâmicas de formação inicial de professores e o ato de planificar, uma vez que “it is at this point when we are, in essence, teaching future educators how to think about the relationship between educational theories, lesson planning, instructional strategies, students and learning” (p. 383).

Desde logo, nesse inicial processo formativo, um futuro professor, por exemplo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode experimentar a oportunidade de corroborar a perspetiva de Gimeno Sacristán (1989), segundo a qual o docente não é um técnico ou um improvisador, antes terá de ser um orientador de diversos processos educativos e do seu próprio desenvolvimento profissional. Portanto, alguém que assume a função de gerir estrategicamente, em cada circunstância e contexto, o currículo prescrito, de existência aparentemente inevitável. Deste modo, terá de ser capaz, entre outros aspetos, de compreender e assumir o ato de planificar.

No entendimento de Rosales López (2012) e Zabalza (2000), será aquela uma competência fundamental a ser detida por qualquer docente, porque há, constantemente, a necessidade dessa já apontada organização da prática educativa. De uma outra forma, há conteúdos a lecionar por uma ou várias razões; há tarefas, estratégias e recursos a selecionar; há a participação/aprendizagem dos alunos; há tempos a (mais ou menos) respeitar; há intenções e modos de avaliação; há muitos outros aspetos às vezes surgidos apenas no momento. E todos eles requerem, então, ponderação, seleção e adaptação (Diogo, 2010).

Todavia, e como indica o mesmo Gimeno Sacristán (1989), a planificação, enquanto processo, não pode circunscrever-se a uma dimensão burocrática, até porque, sendo uma dinâmica que possibilita a tomada de decisões curriculares, inevitavelmente se veicula à agência dos profissionais da educação (Zeichner, 2019). Portanto, como sublinham Mutton, Hagger e Burn (2011, p. 401), “learning about planning is essentially learning about teaching”. E se tal ato se toma como criativo, mas sempre assente num saber profissional específico e marcado por um certo contexto prático e ideológico, “opõe-se, em tal sentido, à rotina, à adoção mecânica dos desenvolvimentos curriculares estranhos à sua [do professor] própria iniciativa” (Zabalza, 2000, pp. 50-51).

É precisamente sobre essa proximidade entre a assunção de um particular entendimento sobre o processo de planificação – nas suas inclusões e exclusões, prioridades e desvios, intencionalidades presentes e ausentes – e uma representação profissional

que futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico parecem principiar a construir que este artigo incidirá.

### Como opções metodológicas

Desde logo, o trabalho de investigação concretizado orientou-se por uma questão-problema cedo redigida: *Que perfil/perfis de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico se evidencia(m) nas planificações dos estudantes do mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Quis-se, por via de um olhar conceptualmente esclarecido, e partindo de um documento concreto, mas resultante de um mais amplo processo, compreender o entendimento perfillhado por aqueles futuros professores sobre tal nível de escolarização, sobre o seu papel e o dos alunos, sobre as possibilidades da planificação, sobre o ensino e a aprendizagem permitidos numa qualquer realidade. E, daí, alcançar os traços com os quais se podem representar os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente pelas opções tomadas no que concerne a elementos como a valorização, ou não, das prescrições oficiais; as dinâmicas educativas permitidas em contexto; a evidência, ou não, de práticas de articulação curricular; as intenções e modos de avaliação. Nesse sentido, definiram-se quatro objetivos mais específicos do trabalho:

- conceptualizar a importância da planificação no âmbito educativo a partir do campo dos estudos curriculares;
- analisar as opções pedagógico-curriculares dos professores em formação (nas suas planificações);
- discutir a identidade do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- propor eventuais perfis de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que permitam interpretar práticas de ensino e de aprendizagem.

Em consonância com aqueles objetivos de pesquisa estabelecidos, optou-se por uma abordagem de tipo qualitativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2015), particularmente pelas potencialidades da mesma na evidência dos significados e sentidos que os próprios sujeitos, imiscuídos numa particular realidade, conferem às experiências aí vivenciadas.

Na verdade, e de acordo com Bonilla e Rodríguez (1997, p. 134), uma investigação deste cariz pretende «una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se tribuye sentido a la situación bajo estudio». Neste caso, tal ideia é aplicada ao ato de planificar, parte integrante de qualquer processo educativo, de alguma forma entendido por futuros docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico aquando da sua frequência de um mestrado profissionalizante.

De modo mais específico, é possível considerar este como um estudo de caso múltiplo (Katayama, 2014), porquanto centrado num conjunto particular de sujeitos e objetos, todavia com o intuito de uma compreensão mais global no que diz respeito à problemática em causa. A amostra não probabilística selecionada, portanto, assumiu uma dimensão intencional, uma vez que se procurou a sua homogeneidade perante os critérios de escolha – (i) exemplares de planificações incluídas em relatórios de estágio defendidos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, (ii) disponíveis nos repositórios institucionais online –, bem como a sua pertinência enquanto fonte de informação adequada aos objetivos da pesquisa – «[it's necessary] to include not just the leaders but the people who inhabit the classrooms and the forms, dimension and meaning of their experience» (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 333).

O '*corpus*' (Bardin, 2011) incluiu, assim, 30 planificações, de acordo com os critérios acima referidos, mas considerando-se um outro: 15 associadas àquele curso em instituições públicas universitárias de todo o país e as outras 15 a instituições públicas politécnicas também em toda a extensão nacional. No que diz respeito ao ano letivo contemplado, pretendeu-se apenas o anterior, de 2018/2019, no entanto, dada a inexistência de documentos nesse ano (e mesmo nos anteriores) que cumprissem os restantes requisitos, a pesquisa teve de estender-se até ao período temporal de 2016/2017.

Sem esquecer que, e corroborando as palavras de Denzin e Lincoln (2012, p. 11), «cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis)», utilizou-se, como técnica principal para a construção de uma estrutura ordenada e sistemática (Katayama, 2014) das informações disponíveis nas planificações consideradas, a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Apesar de ser aquela uma técnica de interpretação indireta, porque, em parte, se alcança a realidade experimentada por via de documentos produzidos na linguagem dos intervenientes e, por isso, não raras vezes «incomplete, inauthentic, or inaccurate», ao mesmo tempo emerge como um sistema de classificação para categorizar, e depois interpretar com maior rigor e profundidade, «valuable information in helping researchers understand central phenomena» (Creswell, 2012, p. 223).

Mobilizou-se, ainda, o *software MAXQDA18*, uma ferramenta digital de apoio a uma análise mista dos vários dados coligidos. Portanto, em alguns momentos, a análise qualitativa complementa-se com dados de cariz quantitativo, entendendo-se ambos como meios válidos de aproximação à realidade educativa e, em nenhum caso, simultaneamente excludentes.

**Sobre as categorias de análise**

Após uma primeira leitura, transversal e não condicionada, das planificações selecionadas, a análise do conteúdo das mesmas centrou-se em quatro dimensões que surgiram como representativas e, em parte, coincidentes com as perspetivas teóricas no âmbito dos estudos curriculares: a influência normativa do currículo; o processo de ensino/papel do professor; o processo de aprendizagem/papel do aluno; a avaliação.

Tais dimensões permitiram definir e caracterizar dois perfis distintos de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o perfil tradicional/clássico e o perfil inovador/prático (figura 1). O estabelecimento dessas duas descrições, de alguma forma distanciadas, baseou-se, também, nos trabalhos de Pacheco (2001)<sup>1</sup> e Moreira (2018), que, de acordo com as suas singularidades investigativas, refletem sobre aquelas diferentes abordagens que permitem conferir, por consequência, diferentes sentidos e intencionalidades, por vezes subentendidos ou imponderados, às práticas educativas em contexto escolar.

<b>Dimensões</b>	<b>Perfil tradicional/clássico</b>	<b>Perfil inovador/prático</b>
<b>Influência normativa do currículo</b>	As indicações curriculares são hipervalorizadas e o manual escolar surge como recurso primordial. Recorrência de processos de segmentação curricular.	As indicações curriculares são entendidas como projeto de e para a ação e o manual é um entre vários recursos pedagógicos. Recorrência de processos de articulação (e eventual integração) curricular.
<b>Processo de ensino/papel do professor</b>	Centralização da ação docente em dinâmicas pedagógicas nem sempre claras e desarticuladas entre si. Índicios de um ensino reprodutivo, com pendor, por vezes, moralista. Tarefas repetitivas e que não evidenciam uma motivação intrínseca ao processo.	Docente que promove dinâmicas pedagógicas claras e articuladas entre si, não assumindo a centralidade da ação educativa. Diversificação de tarefas num processo no qual se valoriza a ação do aluno e a sua agência. A motivação não é tomada como um elemento externo à aprendizagem.
<b>Processo de aprendizagem/papel do aluno</b>	Aluno como sujeito passivo na dinâmica pedagógica, com diminuta ou nenhuma autonomia na tomada de decisões. Recorrência de atividades que tendem a 'estupidificar' os estudantes.	Alunos como agentes intelectualmente capazes, valorizando-se processos pedagógicos que promovem a sua autonomia e tomada de decisões.
<b>Avaliação</b>	Aspetos relacionados com a avaliação são inexistentes ou veiculados a elementos muito transversais e que parecem não influenciar a prática educativa ou a aprendizagem.	Avaliação entendida como elemento intrínseco à prática educativa e promotor da melhoria da ação docente e da aprendizagem dos estudantes.

Figura 1. Proposta de perfis de docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Fonte: Elaboração própria

## Apresentação e análise dos dados

Como se evidencia na figura 2, abaixo, as planificações consideradas não permitiram criar um perfil único de futuros docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as dimensões antes descritas. Fica patente, então, a existência de um certo *continuum* entre os dois perfis, contudo notando-se uma maior tendência para o tradicional/clássico.

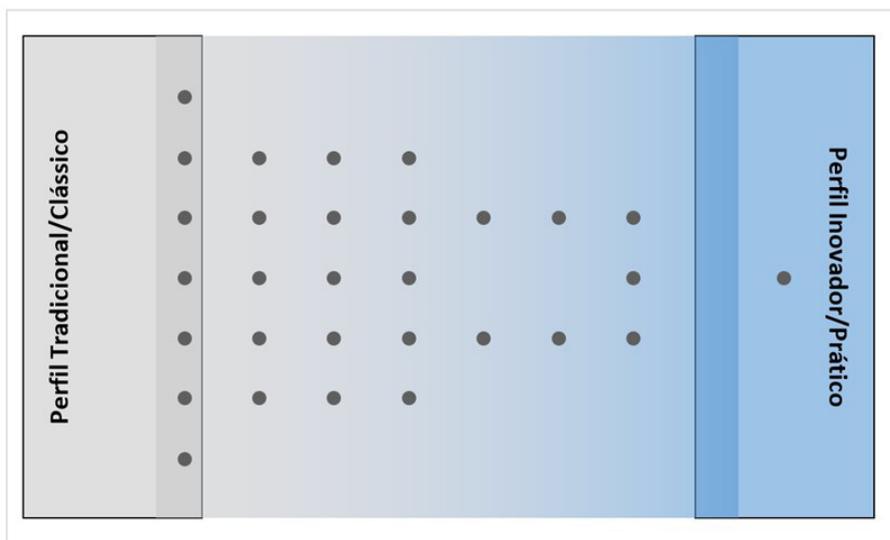


Figura 2. Distribuição das planificações pelos perfis considerados.  
Fonte: Elaboração própria

De modo mais explícito, indica-se que 22 das planificações analisadas apresentam características que possibilitam associar os futuros docentes a um perfil tradicional/clássico, enquanto 8 desses documentos ilustram uma sua imagem mais inovadora. Para melhor se compreender tal informação, será pertinente explicitar, a seguir, cada uma das dimensões estudadas.

### l) Influência normativa do currículo

Como explicam diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 1989; Pacheco, 2001), o início do século XX, no âmbito dos estudos curriculares, foi, de forma geral, marcado por entendimentos burocráticos e hierárquicos, que tenderam a valorizar a face normativa do currículo e a conferir aos docentes, no essencial, o papel de consumidores curriculares (Zabalza, 2000). Estas concepções, que ainda hoje influenciam

o modo como o currículo (e, por inerência, os documentos curriculares) são percecionados, parece interferir na organização da ação docente que jovens futuros professores desenham. Nesse sentido, detetam-se vestígios deste tipo de pensamento em 25 planificações analisadas, que, de uma forma ou de outra, podem ser associadas à prescrição e segmentação curricular – (hiper)detalhe das indicações curriculares e, também, desenvolvimento de práticas educativas que não evidenciam articulação nem nas dinâmicas pedagógicas, nem nos saberes (em sentido lato) a serem trabalhados na aula.

Tendo em atenção esses documentos estudados, tal concretiza-se, por exemplo, no elencar de inúmeros e detalhados propósitos para a aula, como: *Áreas disciplinares; Conteúdos; Metas Curriculares; Objetivos (P17; P18; P19)* ou, ainda, na explicitação de *Grandes Sentidos do trabalho, Área Disciplinar, Conteúdos Programáticos; Principais Objetivos de Natureza Curricular (P21)*, entre outros elementos que, tendencialmente, são aqueles que ali detêm maior destaque (*P1; P6; P15; P21; P22*).

Por sua vez, quanto às questões curriculares que se relacionam com a faceta generalista destes futuros profissionais e a importância da articulação curricular e pedagógica nos anos iniciais (Rosales López, 2012), é importante indicar que as planificações coligidas pendem para a desconsideração de dinâmicas educativas que vão ao encontro dessas preocupações. Esse desfasamento constata-se por via de três elementos distintos:

- planificações de curta duração, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se distanciam da articulação curricular, circunscrevendo-se a abordagens que potenciam uma *disciplinarização* deste nível de ensino, nomeadamente pela inclusão de uma única componente curricular a ser trabalhada (*P4; P16*);
- planificações nas quais a sucessão de atividades/tarefas surge meramente associada à sucessão de componentes curriculares (*P7; P17*) e/ou à organização do manual escolar (*P19; P25*), sem se acentuar qualquer relação entre os momentos e/ou as áreas do currículo;
- notória fragmentação da aula, em parte explicada pela preocupação em apontar, para cada tarefa proposta, que aprendizagens específicas se pretendem promover, afastando-se, por inerência, o foco num trabalho contínuo e continuado (*P3; P23*).

Portanto, uma certa desconexão subjacente às intervenções em contexto parece ser, porventura, um elemento relevante para o delinear do eventual perfil dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. São disso mesmo reveladores os seguintes excertos, assim lidos em cada planificação referida:

*Realização de exercícios de Adição/Subtração na reta numérica.  
Organizar uma caixa de Primeiros Socorros. (P1)*

*Elaboração de um origami da tabuada do 7, seguido de um jogo 2 a 2 para consolidar a tabuada.*

*Visualização de um vídeo no e-virtual referente à carta. (P18)*

Todavia, nem todas as planificações consideradas comungam de tais características. Numa linha de pensamento que dialoga com a opinião de Gimeno Sacristán (1989), 6 das mesmas parecem querer afirmar-se como um processo de decisão curricular, evidenciando uma crescente preocupação com tarefas articuladas e coesas, «que contribuyen a dar sentido a la tarea educativa» (p. 369), em detrimento de preocupações associadas a um currículo rígido e segmentado.

Foi possível contar, assim, exemplares nos quais o futuro docente procura articular diferentes componentes curriculares ao longo das sessões (P27; P29), e até em cada uma das tarefas (P5; P30), numa opção que mais corresponde à representação de professor generalista (Rosales López, 2012). Enquanto os alunos *recolhem a informação do tempo meteorológico*, para *“desenha[r] o gráfico de barras*, também *respondem a questões*, num exemplo de integração que envolve as componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Mais ainda, pese embora num número menos elucidativo face ao descrito acima, recolheram-se planificações que transparecem, com certa clarividência, um planeamento e reflexão particularmente focados nas atividades e aprendizagens associadas, fazendo ecos da perspetiva de Zabalza (2000), segundo a qual aquelas «constituem o núcleo de todo o ensino» (p. 170) e são estruturantes para que o professor se assuma, efetivamente, como um *planificador*, isto é, um decisor curricular.

## II) Processo de ensino/papel do professor

Apesar das consecutivas transformações sociais, a ação docente é, ainda hoje, um elemento estruturante para a compreensão (e eventual melhoria) dos sistemas educativos (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017). Nesse sentido, também surge como foco desta análise o modo como aqueles (futuros) profissionais planeiam, desde já, a sua possível atuação em sala de aula.

Pelas suas planificações fica patente, pois, uma primazia conferida a dinâmicas educativas segmentadas, desarticuladas e repetitivas, das quais transparece um ensino reprodutivo e, por vezes, com pendor moralista. Tome-se em conta os exemplos seguintes:

*(...) e, de seguida, os alunos devem registar no caderno a definição de sigla e de acrónimos ditada pela professora estagiária. (P25)*

*No final da aula reforço que as pequenas ações ou gestos de solidariedade fazem bastante diferença no mundo. (P13)*

Aqueles docentes retratam, ainda, alguma falta de nitidez na explicitação das suas decisões afetas às experiências educativas a proporcionar às crianças. Se se assume que a planificação precisa de ser um elemento orientador, e não um texto meramente burocrático (Gimeno Sacristán, 1989), reconheça-se que a mesma é, em simultâneo, um processo de tomada de decisão (Zabalza, 2000). Assim, ligado a descrições pouco explícitas de previsão da prática educativa, encontra-se um pensamento quase nada esclarecido e que desvenda algumas fragilidades da ação planeada, sob a forma de uma listagem de intenções mais do que decisões – 1.1.1. *Apresentação à turma do elemento integrador*. 1.1.2. *Exploração do funcionamento de um balão de ar quente (P28); Utilizar também como recurso bolas de sabão e incenso, de modo a tornar a experiência extrassensorial (P29)*. De modo praticamente imediato, é inevitável questionar: o quê? como? de que modo? quem?, ao mesmo tempo que se nota um desenvolvimento profissional destes futuros professores em parte já condicionado (Causton-Theoharis, Theoharis & Trezek, 2008). Este último aspeto surge também relacionado com a definição de finalidades específicas para cada momento de aula, das quais se destaca a motivação (P25; P28), em alguns exemplares tomada como elemento extrínseco ao processo, contrariando aquilo que é, por exemplo, a perspetiva de Darling-Hammond e seus colaboradores (2019).

Em oposição ao indicado, contam-se dois exemplares (P26; P30) que parecem desvelar uma outra ideia sobre aquele que poderá ser o papel do professor no processo de ensino. Nestes casos percebe-se a preocupação com uma indicação clara daquilo que é desenvolvido pelos estudantes ou, de outra forma, pelo professor, tendo ainda em atenção que uns e outros vivenciem intervenções efetivas, e articuladas entre si, no decurso da aula. Por exemplo, enquanto os alunos *leem a narrativa em grupo*, o professor *escuta os alunos [e] orienta a atividade (P30)*.

### III) Processo de aprendizagem/papel dos estudantes

Em consonância com as teorias clássicas do currículo constata-se, nas planificações analisadas (P2; P10; P19), uma tendência para a desvalorização da ação discendente em todo o processo educativo. De acordo com tal influência, a dinâmica pedagógica parece ser entendida como unidirecional, da exclusiva responsabilidade do professor, que se assume como agente primordial em todas as tomadas de decisão. Leia-se, a título de exemplo, o seguinte excerto:

*Após o debate entre a turma irei então colocar uma caixa com uma etiqueta a dizer biblioteca no lugar que previamente observei e concluí que seria o mais apropriado e que teria mais acessibilidade para os alunos, de modo a ser mais fácil para eles se movimentarem até lá, sempre que necessário. De seguida irei pegar na etiqueta biblioteca e irei escrever essa palavra no quadro e pedir a alguns alunos que venham ao quadro identificar (...). (P21)*

Subjacente a este processo, a planificação delineada pelos futuros docentes, de modo mais ou menos clarividente, prevê um conjunto de soluções pedagógicas que repetidamente mitigam a atividade dos estudantes, restringindo a sua autonomia e, em algumas ocasiões, ‘estupidificando’ até aquelas crianças. Por isso mesmo, pode notar-se, num ou noutro exemplar, questões como: *Acham que devemos ajudar as pessoas e as crianças pobres? (P13)* ou *Quantas patas haviam lá em casa? E quantas maminhas? (P6)*.

Num outro sentido, aponta-se a existência de uma ‘efetiva’ minoria de planificações (P22; P23; P24; P25; P30) que evidenciam perspectivas dos seus autores contrárias àquelas referidas anteriormente. Aí, a experiência educativa é focada na atividade dos alunos, enquanto o professor vai assumindo um papel de mediador face à aprendizagem e ao conhecimento desenvolvido pelos primeiros. Pelos próprios planos de aula distinguem-se situações de intervenção autónoma e participativa dos estudantes: *Cada grupo partilha com a turma o que observaram criando um pequeno momento de discussão (P25); Distribuem os papéis que vão representar (P30)*.

#### IV) Avaliação

Pela conceção de autores já referenciados (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 1989; Pacheco, 2001, Zabalza, 2000), a planificação deverá, desde logo, incluir e orientar as dinâmicas avaliativas. Todavia, a maioria dos documentos reunidos (27 em 30) não apresenta qualquer pensamento avaliativo ou, quando o faz, é reduzida ou inexistente a sua implicação no processo pedagógico. Para melhor se compreender tal afirmação, note-se que parte dessas planificações apresenta, por exemplo, indicações muito vagas e genéricas: *avaliação formativa (P17)*, *grelha de observação (P5)* ou *observação direta com recurso à videogravação (P12)*. As mesmas não permitem, de facto, identificar os elementos de aprendizagem que terão especial relevo para a avaliação e, por inerência, para a adequação da prática educativa. Se é verdade que as lógicas mais tradicionais, associadas à classificação, não encontram eco nas planificações analisadas, não é menos verdade que o entendimento sobre a avaliação perfilhado pelos futuros docentes parece ter-se deslocado para uma certa abstração e confusão conceptual, de tal ordem que não se afigura como relevante integrá-la em todo o processo educativo, nem mesmo perceber as suas finalidades e os seus processos.

Contrariamente à descrição anterior, identificam-se três planificações nas quais se esclarece, com algum cuidado, o âmbito e a intenção das ações avaliativas, especificando-se, por exemplo, os elementos estruturantes de aprendizagem – *produz um discurso oral com correção (P23)*, *identificação das personagens principais (P30)* – ou a integração do processo avaliativo na prática educativa – *escreve uma pequena frase sobre liberdade (P24)*.

Pese embora estes exemplos não ilustrem, na sua complexidade e totalidade, a potencialidade da avaliação na realidade da sala de aula, parecem, pelo menos, aproximar-se daquelas que são algumas das suas especificidades e implicações na aprendizagem dos estudantes.

### Considerações finais

Após uma espécie de descodificação do conteúdo das planificações selecionadas para esta breve investigação, torna-se possível assinalar, desde logo, que aquelas não são, na plenitude, definidoras absolutas de um perfil de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se algumas há que traduzem uma imagem marcadamente tradicional ou inovadora, outras há que sobretudo se mostram mais próximas de um desses modos de entender os processos de ensino e de aprendizagem naquele nível de escolarização inicial. Porventura, porque foram quatro, e distintas, as dimensões consideradas.

De facto, a média referente a cada uma dessas dimensões antes apontadas, à exceção da avaliação, tendeu para um perfil inovador/prático, o que, por si só, se afirmaria como um resultado francamente significativo e promissor. No entanto, a análise geral, que cruzou todos os elementos em causa, denunciou a recorrência de um outro perfil – tradicional/clássico. Por outras palavras, entende-se que a planificação de uma aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para futuros professores ainda em formação, e genericamente, parece ter de contemplar um aluno que ‘faz coisas’, mas sem que o professor se afaste do papel de principal gestor da aula. Por conseguinte, este último intervém em todos os momentos e atividades, perdendo os estudantes muita da sua agência e autonomia.

De ressaltar, por sua vez, que a avaliação emerge como um ponto problemático, pois, com recorrência, não é incluída nas planificações desenhadas. E quando o é, não demonstra, com clarividência, preocupações pedagógicas inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos, nem mesmo intenções de uma simples verificação. De outra forma, e contrariamente às perspetivas defendidas pelos estudos curriculares, é quase entendida como uma mera ação burocrática ou até como uma intenção externa à planificação.

O desenvolvimento profissional docente também decorre, a par de outros, daquele ato de planificar uma e outra vez. A especificidade do professor (do 1.º Ciclo) faz-se, inclusive, das opções pedagógicas delineadas para cada situação educativa. A formação inicial, por consequência, será um espaço fundamental para que os futuros professores, pelas experiências concretizadas, aprendam a fazer escolhas que são mais do que sinónimos de conservadorismo, fragmentação, repetição ou burocracia.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabalho de Pacheco (2001) é referente às teorias curriculares, não à identidade profissional docente, mas, no presente texto, considerou-se que as concepções de currículo associadas a cada uma das teorias podem indiciar diferentes perfis profissionais.

## Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Causton-Theoharis, J.N., Theoharis, G.T. & Trezek, B.J. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399. doi:10.1080/13603110601156509.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.ª ed.). Oxon: Routledge.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Day, C. (2004). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bats (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 597-612). Netherlands: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 1-16. doi:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1-44. doi:10.1080/10888691.2018.1537791.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M.A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: Fondo Editorial de la UIGV.
- Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações e práticas educativas*. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 399-416. doi:10.1080/13540602.2011.580516.

- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rabelo, A. O. (2010). "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 163-173. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1531>, consultado em 10 de Dezembro de 2020.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 1-13. doi:10.1080/13540602.2015.1082732.
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669.

**Pedro Duarte**

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
Email: pedropereira@ese.ipp.pt  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

**Ana Isabel Moreira**

Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória" –  
Universidade do Porto  
Email: ana\_m0reira@hotmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

**Correspondência**

Pedro Duarte  
Rua Dr. Roberto Frias, 602 4200-465 | Porto - Portugal

Data de submissão: Janeiro de 2020  
Data de avaliação: Março 2020  
Data de publicação: Dezembro 2020