

Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores

First-cycle training, the teaching profession and competences for teaching: a vision of future teachers

Elza da Conceição Mesquita

Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação
elza@ipb.pt

Resumo

No presente artigo tecem-se algumas reflexões que emergiram de uma investigação. Esta incidiu no estudo das representações dos sujeitos e foi realizado com formandos da formação inicial de professores, com um curso de licenciatura das variantes (e em vigor até à implementação do processo de Bolonha). Procurou-se conhecer o que os futuros professores pensavam sobre a profissão docente e sobre as competências necessárias ao exercício profissional e identificar os contributos da formação inicial, percebidos pelos mesmos, na construção de competências profissionais. O estudo seguiu uma linha qualitativa e, para a recolha dos dados, recorreu-se a entrevistas semidirectivas. Estas foram submetidas à análise de conteúdo, o que deu origem a temáticas onde emergiram como considerações mais relevantes: a natureza multidimensional da profissão docente; as múltiplas competências pessoais/profissionais necessárias ao exercício da docência; as fragilidades do modelo de formação para dois ciclos de ensino; e a fundamental articulação entre os saberes teóricos e a prática profissional.

Palavras-chave: *Competências docentes; profissão docente; formação inicial de professores.*

Abstract

In this article weaves are some thoughts that emerged from an investigation. This study focused on the representations of subjects and was conducted with graduates of initial teacher training, with a degree of the variants (and in force until the implementation of the Bologna process). The study tried to know what the teachers thought about the teaching profession and the competences necessary for the professional practice and to identify the contributions of basic training, perceived by them in building professional competences. The study followed a qualitative methodology and, for the collection of data, we used the semi direct interviews. These were subjected to content analysis, which gave rise to themes which emerged as most important considerations: the multidimensional nature of the teaching profession; the multiple personal/professional competences necessary to carry out teaching; the weaknesses of the training model for two cycles of teaching; and, the fundamental link between theoretical knowledge and professional practice.

Keywords: *Teaching competences; teaching profession; initial teacher training*

Introdução

A experiência no âmbito da supervisão conduz à percepção de que os alunos/futuros professores possuem representações anteriores sobre a profissão docente e sobre as competências necessárias ao seu exercício. Sabe-se que constroem uma imagem sobre a profissão a partir das situações experienciadas ou observadas enquanto alunos e enquanto estagiários, considerando, assim, que a profissão tem especificidades próprias e que a docência pode ser construída também pela sua vivência.

A investigação foi realizada com a intenção de perceber a visão que os alunos/futuros professores tinham sobre as competências necessárias ao exercício profissional e o contributo da formação inicial na construção dessas mesmas competências, na esperança

que as conclusões do estudo nos pudessem ajudar a (re)situar a nossa prática profissional como professora supervisora na formação inicial.

O estudo excluiu a formulação de hipóteses, sujeitas a verificação, uma vez que se seguiu uma orientação de análise de conteúdo com base na descrição e interpretação dos fenómenos, dirigido por três objectivos: (i) conhecer a forma como os alunos, futuros professores, pensam a profissão docente; (ii) conhecer as representações que os alunos, futuros professores, têm das competências necessárias ao exercício profissional; e (iii) identificar os contributos da formação inicial, percebidos pelos sujeitos do estudo, na construção de competências profissionais. Estes objectivos constituíram-se a partir da seguinte problemática: Que representações têm os alunos futuros professores, do quarto ano do curso de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica, a frequentarem o ano terminal (habilitados para dois graus de ensino – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico), da profissão docente e das competências necessárias para ser professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Básico em Educação Visual e Tecnológica? E que representações têm do modo como se aprende a ser professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico e professor de Ensino Básico em Educação Visual e Tecnológica? Na tarefa que nos propusemos, foi nossa pretensão dar respostas coerentes à problemática e atingir os objectivos traçados.

A escolha dos colaboradores do estudo não foi uma escolha aleatória, uma vez que se tiveram em consideração alguns critérios de selecção, a saber: serem alunos da formação inicial da Escola Superior de Educação de Bragança; ter-se trabalhado directamente com os formandos no estágio pedagógico do 1.º Ciclo do Ensino Básico; pertencerem à mesma turma; serem de um curso de variantes (pelo facto de realizarem dois estágios pedagógicos); estarem no *terminus* da sua formação, com os dois estágios pedagógicos realizados; e serem de uma turma pouco numerosa.

No desenvolvimento da dimensão prática do estudo realizado procurámos inscrever a investigação num modelo de investigação qualitativa, quer porque nos procedimentos de recolha da informação e análise se valorizou mais o qualitativo do que o quantitativo, quer pela natureza dos objectivos, que se incluíram numa perspectiva de compreensão hermenêutica dos fenómenos (Loureiro, 1997). Para tal, realizou-se uma investigação qualitativa, suportada pela técnica da entrevista para a recolha dos dados, posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo. Como resultado da leitura das entrevistas, realizou-se uma análise temática, colocando nos parágrafos, de um ou mais períodos, *palavras-chave* identificativas de cada temática e respectivo conteúdo (Bardin, 1995). Os parágrafos foram

reagrupados, dando origem a temáticas sobre as quais se pretende reflectir no presente artigo.

Enquadramento Teórico

Formação inicial de professores

A formação inicial é, por excelência, o período de *iniciação* do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um *ritual de passagem* de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995). É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente. Esta tarefa não é fácil porque *a formação de professores é um terreno atravessado por clivagens ideológicas que vão determinar não só as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas que influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem* (A. Estrela, cit. por Ralha-Simões, 1995, p.62).

Sobre a formação inicial de professores considera-se que esta deve manter um equilíbrio entre os aspectos técnicos e as finalidades sociais a que essa formação tem de dar resposta – a Educação. Somos conscientes: (i) dos consensos e desacordos sobre a importância da formação inicial como forma de preparação do futuro professor; (ii) de que o estudante da profissão já tem *uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor*, uma vez que, enquanto aluno, teve a oportunidade de observar *vários professores diariamente*, imitando-os e moldando-se a eles *em actividades de role play espontâneo* (Formosinho, 2001, p. 50); e (iii) de que a auto-percepção da competência do futuro professor está ligada às *próprias conceptualizações* construídas ao longo da *sua história pessoal, anterior, contemporânea e ulterior a essa etapa da formação* (Ralha-Simões, 1995, p. 211).

Tida, então, por uma preparação formal e intencional, a fase da formação inicial, é vivida numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino (Marcelo García, 1999), apresentando-se como o primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa. As instituições de formação ao assumirem o processo formativo terão de ter em conta a complexa realidade que envolve a formação de professores, que foi sendo perspectivada ao longo do tempo e sustentada por diversas correntes educacionais que, de uma ou outra forma, procuraram estabelecer as competências necessárias para se ser professor e, concomitantemente, que estratégias e objectivos deveriam estar subjacentes à formação.

O grande objectivo político do sistema de formação de professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria

deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam actuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respectivo território educativo onde interagem (Campos, 2002).

Decorre de uma primeira análise que a formação inicial de professores tem legislação enquadradora que determina os responsáveis desta formação, e certifica os parâmetros quantitativos que asseguram o equilíbrio entre as diferentes componentes, os meios de acesso, bem como o grau académico que habilita para a docência (Campos, 2003). São apresentadas algumas fragilidades encontradas na formação inicial, nomeadamente: uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe o desenvolvimento da inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação desfasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se articular com escolas, onde os futuros professores vão trabalhar. Destes aspectos lacunares sobressai a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação, privilegiem eles uma visão mais académica ou mais técnica da formação de professores. Aponta-se também no sentido de uma (re)conceptualização da formação inicial de professores, que valorize a construção de competências nas dimensões apontadas pelo *Perfil Geral de Desempenho Docente* (Decreto-Lei n.º 240/2001), centrando essa construção na investigação a realizar sobre a acção profissional. Assim, são consideradas como alicerces para a construção de um projecto de formação as competências evidenciadas no *Perfil Geral de Desempenho Docente*, definidas pelo extinto INAFOP¹, bem como as apresentadas por Perrenoud (2000) para a formação contínua de professores.

Criar um projecto de formação inicial, em diálogo com as exigências sociais da profissão, remete para as palavras de Alonso (1988), ao referir que *o conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução* e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como *indivíduos passivos, receptáculos vazios, seres sem experiência, mas [como] pessoas em crescimento e, portanto, activos, criativos, com experiência e individualidade próprias* (p.57).

Pensou-se, também, problematizar a noção de formação de professores no sentido de perceber se os princípios que lhe estão subjacentes se comprometem com a ideia explorada sobre o que é ser um professor competente. Neste sentido, surgem algumas reflexões que ajudaram a entender a importância da formação inicial na construção de competências

¹ INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores).

profissionais para a docência. Ressalva-se, neste estudo, que a formação inicial não deve ser considerada como um momento estático na construção do conhecimento profissional, uma vez que se corrobora com a opinião de Rodrigues e Esteves (1993) quando atestam que *a formação não se esgota na formação inicial* (p. 41).

Profissão docente

A linha conceptual da presente pesquisa procura encontrar alguns sentidos sustentadores da definição de docência, enquanto actividade profissional. Os estudos analisados no âmbito do trabalho de investigação realizado evidenciam que a problemática em torno da docência, enquanto profissão, suscita uma diversidade de posições (M.T. Estrela, 2001; Escolano, 1999; Frijhoff, 1999; Lemosse, 1989; Tenorth, 1988; Esteves, 2002; Ndiaye, 2003; Gimeno Sacristán, 1999; Altet, s/d; Baillauquès, 2001; entre outros). No entanto, parece claro que a definição de profissão docente só poderá realizar-se se tivermos em conta os saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. Estes saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores.

Com sustentação nas definições teóricas de M. T. Estrela (2001) procurou-se, também, distinguir os conceitos de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização. Relativamente à profissionalização, retém-se que ela depende da concepção de *profissão* que se assume e, por tal, salienta-se também a diversidade de posições para a sua definição (M.T. Estrela, 2001; Imbernón, 1994). Pensa-se, no entanto, que a partir das linhas definidas por Altet (s/d) se torna evidente que para qualquer sujeito se tornar professor ser-lhe-á necessário passar por uma formação profissionalizante, que tenha por base: (i) a reflexão sobre a acção e na acção; (ii) o saber analisar, como forma reguladora da prática; e (iii) uma noção de pertença ao grupo profissional, aderindo às suas normas, valores e linguagens.

Ao reflectirmos sobre o sentido de que é *ser-se professor*, verificámos que se veicula a ideia de que a pluralidade de concepções existentes poderá estar na base das indefinições sobre o estatuto da docência no âmbito das profissões, encontrando-se também diferentes imagens sobre o que é *ser-se professor*, que foram construídas ao longo do tempo. Realçam-se, nestas imagens, algumas posições contraditórias sobre a valorização que se atribui aos diferentes tipos de conhecimento profissional. Umam acentuam o valor do conhecimento prático e experiencial na acção profissional e outras atribuem ao conhecimento científico a condição e suporte indispensável para o exercício da docência. A verdade é que se atribui principal relevância à multidimensionalidade do saber profissional dos professores (Shulman, 1987), considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a

dimensão científica, a dimensão experiencial e uma dimensão investigativa e reflexiva, indispensável à deliberação e acção em situação de forma fundamentada.

Podemos então definir *profissão* considerando todos os saberes profissionais que lhe estão inerentes e lhe são necessários. Neste sentido, Gauthier et al. (cit. por Ndiaye, 2003), estabeleceram seis tipos de saberes de base para definir a *profissão* docente, como sendo: (i) os *saberes disciplinares* (a matéria); (ii) os *saberes curriculares* (o programa); (iii) os *saberes das Ciências da Educação* (um *corpus* de conhecimentos globalizante da actividade pedagógica); (iv) os *saberes da tradição pedagógica* (conhecimentos adquiridos no ver fazer, enquanto estudante); (v) os *saberes da experiência* (conhecimento construído nas experiências de ensino, acabando por se transformar em rotina, portanto sem validade científica); e (vi) os *saberes da acção pedagógica* (conhecimentos racionais que podem ser verificados através de uma abordagem científica, considerando-se os mais úteis para a profissionalização e construção da identidade profissional). Segundo Gimeno Sacristán (1999) são os ditos saberes profissionais que *constituem a especificidade de ser professor* (p. 65). Daqui decorre que a formação e a acção de um professor se devam basear na investigação, para que possa ser um *problem-solver* em contextos incertos e complexos e não alguém que age mediante a capacidade de dar respostas previsíveis e idênticas para situações diferentes (Campos, 2003).

Competências docentes

O que se entende por profissional competente? Partilhamos das palavras de Le Boterf (1997) quando nos diz que *o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa* (p. 39). Sendo uma definição curta o autor desenvolve-a tendo em conta que está longe de ser uma definição neutra e que arrasta com ela consequências práticas que não podem ser desprezadas. Cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado. Deve saber agir na complexidade, ou saber gerir uma situação profissional complexa. Este saber agir profissional, navegando pela complexidade das situações profissionais, significa:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional;
- Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos;
- Saber transferir;
- Saber aprender e aprender a aprender;
- Saber comprometer-se ou empenhar-se.

Saber agir com pertinência, não se reduz ao saber-fazer ou ao saber-operar. O profissional deve *saber ir além do prescrito*. Deve ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer

escolhas, *saber interpretar*, porque a sua *competência* reconhece-se na inteligência prática para resolver as situações, na capacidade, não só de fazer, mas de compreender; *saber o que fazer*, ou seja, deve saber dirigir a sua acção e actuar de forma pertinente na resolução de problemas; *saber inovar* para não se cair num saber rotineiro; assumir responsabilidades sabendo *julgar*; em suma *saber empreender*, isto é, ser o «Homem da situação» (Le Boterf, 1997).

Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional, significa que, para se pôr em prática uma *competência*, é necessário considerar que tem de existir um contexto onde ela possa ser mobilizada. Deter saberes e capacidades não é sinónimo de profissional competente. Sê-lo-á se, dentro de um contexto profissional, os souber mobilizar, ou seja, utilizar. É o *saber em uso* de que nos fala Malglaive (2003).

Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogéneos significa que o profissional deve saber relacionar os elementos necessários dos recursos que possui, organizá-los e utilizá-los para realizar uma actividade profissional, resolver um problema por solucionar, ou realizar um projecto. O profissional não é aquele que aplica o mesmo comportamento em todas as circunstâncias. Ele tem que saber alterar estratégias em função das situações que vai encontrar, ou seja, deve saber improvisar (Le Boterf, 1997).

Saber transferir significa que o profissional sabe utilizar, num novo meio, os conhecimentos ou os saberes-fazer que adquiriu e pô-los em prática em contextos distintos, não se limitando a repetir, mas sim a combinar. Segundo Rey, citado por Le Boterf (1997), esta faculdade do sujeito em transferir provém da capacidade de retrocesso de análise das suas próprias etapas (saber retroceder), da riqueza da experiência, do percurso profissional e extra-profissional, e da *intenção transversal*, porque *as competências, uma vez adquiridas numa situação ou num conjunto de situações, podem ser transferidas para outras situações totalmente diferentes e novas* (Rey, 2002, p. 53). A transposição requer uma procura construtivista. É a partir da reflexão nas práticas reais que o profissional, graças ao trabalho de abstracção e conceptualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas. A transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm nem a ditam (Le Boterf, 1997).

Saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da acção, isto é, aprender com a experiência. Não se contenta com o saber ou o agir, mas faz da sua prática profissional uma oportunidade de criação do saber.

Saber comprometer-se ou empenhar-se significa que o sujeito deve agir com autonomia, assumir a responsabilidade de todos os seus actos e pensar em função do seu *eu* pessoal e profissional, dentro de um contexto.

Concordamos com Le Boterf (1997) quando nos fala da impossibilidade de armazenar competências no profissional. Considerando o professor como esse profissional podemos referir, tal como Perrenoud *et al* (2001), que *um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução* (p. 15).

Perrenoud (1999) refere-nos, ainda, que a construção da competência requer *aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes* (p. 22). Os conhecimentos, susceptíveis de gerar *competências operatórias*, são resultado da vivência de múltiplas situações que, segundo o autor, devem ser proporcionadas a partir *de e desde* a escola, facilitando, deste modo, a mobilização de conhecimentos e a construção de competência(s). Assinalam-se algumas definições de competência, tomando as perspectivas de Le Boterf (1997) e Perrenoud (s/d) como aquelas que melhor fundamentaram este estudo. Neste âmbito, destaca-se a polissemia do conceito e sua construção progressiva e continuada no campo das Ciências da Educação que lhe conferiu um enquadramento teórico sustentado. Para que o professor se torne um profissional competente, e possa poder ir de encontro aos desafios da aprendizagem para e no século XXI, é necessário que tenha consciência que os “velhos” papéis se metamorfoseiam a toda a hora para os “novos” papéis dos professores, estando estes condicionados pelos *ambientes onde trabalham* e pelas *próprias visões* que têm do mundo (Day, 2001, p. 308).

Neste enquadramento, perante tudo o que foi dito, concordamos que o profissional deve privilegiar *as competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado* (Perrenoud, 2000, p.12), porque uma escola não é só um espaço reservado à aquisição de conhecimentos teórico-científicos, é mais do que isso, é também um espaço onde se prepara o formando para a vida, seja ele um estudante da profissão ou um professor em exercício.

Análise e interpretação dos dados

Representações sobre a formação inicial de professores

Os alunos/futuros professores entrevistados, ao terem terminado a formação inicial, têm representações do que acabaram de vivenciar e que se pretendia captar. Na análise procurou-se, em particular, focalizar a atenção nas representações dos alunos/futuros professores sobre a construção de competências e que lacunas ou percalços sentiram nessa trajetória. No momento em que se pretendia indagar sobre as representações que tinham,

relativamente aos contributos da formação inicial para a construção de competências profissionais, estes organizaram o seu pensamento em três sentidos diferentes, mas que se complementaram, dado o carácter iniciático da formação recebida e à qual estiveram sujeitos. À formação inicial, por um lado atribuem-lhe responsabilidades, por outro apontam críticas à forma como se desenvolveu, realçando ainda os contributos para a aquisição de competências profissionais. Deste tema emergiram três categorias: “responsabilidades atribuídas ao processo formativo e aos seus intervenientes”; “aspectos lacunares na organização curricular do curso”; e “contributos da formação recebida para a aquisição de competências”.

Assume-se que na formação inicial se estabeleceram interações dinâmicas entre diferentes intervenientes que acentuam o processo formativo dos sujeitos. Atribuem-se responsabilidades diferenciadas, de onde se destaca, com maior relevância, o papel da instituição formadora. Pondera-se que esta se deva preocupar com a estrutura do curso, nomeadamente: a organização curricular; o tempo que determinadas disciplinas ocupam no plano curricular; a formação para dois níveis de ensino; e, as disciplinas específicas do curso serem dadas no último ano da formação. Concomitantemente, com a responsabilização da instituição formadora, emergem, da globalidade dos discursos, as fragilidades encontradas na formação inicial.

Acentua-se a relevância dos *estágios pedagógicos*, pois permitem a articulação teoria/prática, focalizam a (des)construção do que é ser-se professor e proporcionam a investigação de situações de aprendizagem *in situ*. No entanto, na ordem do discurso desfavorável revela-se que a formação se desenvolve, sobretudo, em vivências de submissão estratégica. Dentro das fragilidades apontadas aos estágios pedagógicos, ponderam a falta de sensibilidade dos professores cooperantes² e que determina a submissão estratégica dos alunos/futuros professores em situação de estágio. Mas os estágios não forjaram apenas submissão estratégica, permitiram também a apreensão e a inteligibilidade, portanto, foram considerados como uma activação dos saberes exigidos pela profissão. Daí que se revele de extrema importância a formação dos supervisores em contexto que permita o diálogo com discursos pedagógicos inovadores e que favoreça a construção de novas práticas educativas.

Assume-se, também, que a formação é da responsabilidade de quem quer ser professor. Neste sentido, o profissional deve ser agente dos sistemas de formação contínua, devendo perspectivar o ensino como factor de mudança e inovação, destacando-se a aquisição de

² Professores que orientam o estágio pedagógico nas escolas parceiras da Escola Superior de Educação de Bragança.

competências de reflexão e investigação para que, em cooperação com outros profissionais de educação, possa contribuir para a sua construção pessoal e profissional ao longo da vida.

Destaca-se o envolvimento da instituição formadora com outras entidades, na medida em que o trabalho de parceria poderia contribuir para uma formação co-construída. Assim, a formação inicial revela-se como um importante meio para construir competências profissionais por meio: da investigação; do trabalho pessoal; da responsabilização pelo ensino; da reflexão sobre a acção; da construção da autonomia; e do saber-fazer profissional. Mas, na sua durabilidade, essa construção é uma actividade que deve ser alimentada por novas formações, pela procura de novos conhecimentos, pelo trabalho pessoal, pela reflexão, pela investigação, muita perseverança e no “tornar-se” professor em cada experiência de ensino.

Representações sobre a profissão docente

Vários estudos evidenciam que o conceito de profissão assume várias conotações tendo em conta os diferentes aspectos caracterizadores da profissão *professor*. Salientam-se as interacções que se estabelecem entre o processo socializador e as competências necessárias ao exercício profissional e que contribuem para a construção da profissionalidade docente.

O tema “representações sobre a profissão docente” expressa as opiniões dos alunos/futuros professores sobre a profissão docente, das quais emergiram quatro categorias: “conhecimentos ligados ao agir profissional”; “múltiplas qualidades pessoais do professor necessárias ao exercício profissional”; “prática relacional”; e “relação da profissão com a sociedade”.

O estudo enfoca que as representações sobre a profissão docente acentuam, sobretudo, os conhecimentos ligados ao agir profissional. Esmiuçando este saber “agir profissional”, reconhece-se que a profissão docente tem uma prática própria que se concretiza no acto pedagógico, assumindo que o exercício da mesma tem subjacente um saber multidimensional que exige o desenvolvimento de competências em diferentes áreas, o que requer: “disposições motivacionais intrínsecas”, que se manifestam na realização pessoal com a profissão e na disposição permanente para a formação; “múltiplas qualidades pessoais”, como sendo a dedicação, a criatividade, a flexibilidade, a disponibilidade e o auto-controlo; “interacções seguras”, promotoras de confiança entre os envolvidos no processo e o desenvolvimento de estratégias de acção no âmbito da diversidade, isto é, que se fundamente numa prática relacional de qualidade; e uma “responsabilidade social”, nomeadamente na formação para a cidadania. Neste sentido, os alunos/futuros professores revelam que para o exercício da profissão os professores devem possuir conhecimentos ligados ao agir profissional, no domínio pedagógico, científico e ético.

As representações mais evidenciadas pela globalidade dos sujeitos do estudo reportam-se ao conhecimento do agir profissional, que se relaciona com o desenvolvimento da acção educativa em contexto sala de aula, à relação que se estabelece nesse mesmo contexto e às qualidades pessoais do professor, atribuindo menor ênfase aos aspectos relacionados com as normas e valores constitutivos da identidade profissional.

As múltiplas qualidades necessárias ao exercício profissional são aspectos que se realçam dos discursos dos alunos/futuros professores, indicando que é da responsabilidade da pessoa a construção sensível da sua competência profissional, no sentido de mediar outros olhares e conduzi-los à auto compreensão e à compreensão do mundo.

Curiosamente, constata-se que a maior parte dos alunos/futuros professores raramente se refere aos saberes científicos. Realçam a afectividade e a parte envolvente das aprendizagens, tendo sempre presente a realidade existente, concebendo a profissão como uma prática de relação. Os discursos enfatizam a valorização do domínio afectivo na prática relacional dos professores, tal como se verifica no estudo de Baillauquès (2001), que indica que os candidatos a professores relevam a natureza socioafectiva da função docente. Deste modo, verificámos que o ponto de vista dos sujeitos ganha eco na definição de profissão proposta por Altet (2001) como sendo uma prática relacional, contaminada por múltiplas interacções e limitada por situações únicas, complexas e imprevisíveis.

Afirma-se que é uma profissão desacreditada socialmente pela falta de autoridade dos professores, pela acção antipedagógica de alguns docentes e pela complexidade que envolve a profissão. Revelam ainda que existem condicionalismos externos à acção do professor, como sendo a dependência da entidade patronal e o currículo nacional.

Da leitura dos discursos dos alunos/futuros professores, a prática profissional é percebida como uma acção de renovação constante, o que parece sustentar a ideia de Altet (2001) quando refere que o professor deve aceitar a mudança e que esta terá de ser desenvolvida a partir da formação inicial. Ficou ainda registada a pretensão de, no futuro, estes alunos/futuros professores implementarem mudanças em torno dos seus ideais e das suas concepções intrínsecas (Baillauquès, 2001).

Considera-se que as representações evidenciadas foram construídas através da relação directa dos sujeitos com aquilo que vivenciaram como estudantes e como alunos/futuros professores. A ênfase do agir profissional, das qualidades pessoais do professor e da relação educativa, e a menos clara adesão às normas e valores profissionais, são reveladores de que estes sujeitos se encontram ainda num processo de construção do conhecimento singularíssimo sobre a profissão.

Representações sobre as competências necessárias ao exercício profissional

A pesquisa também se direccionou para uma reflexão sobre as competências que deve possuir o professor para que possa enfrentar a realidade do seu papel e, conseqüentemente, dar resposta às exigências da função docente. As representações sobre as competências que os alunos/futuros professores consideram necessárias ao exercício profissional integram-se num conjunto de propostas que passam, essencialmente, por uma maior incidência no saber “administrar a própria formação”, “enfrentar os deveres e problemas éticos da profissão”, “conceber dispositivos de diferenciação”, “administrar as aprendizagens”, “envolver os alunos no ensino/aprendizagem”; e “organizar situações de aprendizagem”. O enfoque colocado pelos alunos/futuros professores na abordagem das competências necessárias ao exercício profissional foi congruente com o referencial proposto por Perrenoud (2000). Parece existir convergência de opiniões e, portanto, procurou-se preservar a coerência dos discursos dos alunos/futuros professores e justificá-las tendo em conta as contribuições deste investigador.

É óbvio que as competências não se adquirem por si só, exigem uma construção pessoal e profissional. Assim, o enriquecimento da personalidade do professor, tal como afirma Alves (2001), é condição *sine qua non* para que este adquira uma bagagem considerável de autonomia e responsabilidade para que possa actuar na complexidade que envolve a condição do ser-se professor. Neste sentido, é necessário preparar o professor para a vida profissional através da formação. Inquiridos sobre a questão das competências profissionais para o bom exercício da docência, os alunos/futuros professores dão conta de algumas competências que consideram necessárias, nomeadamente:

- (i) “administrar a própria formação”, implica uma reflexão e investigação permanente na prática quotidiana e a busca constante de diferentes suportes formativos (autoformando-se);
- (ii) “enfrentar os deveres e problemas éticos da profissão”, uma vez que não é apenas a aplicação do saber-fazer técnico mas sim de um saber que permita abordar a singularidade, a incerteza, os conflitos, os valores e a complexidade que todo o acto educativo implica;
- (iii) “conceber dispositivos de diferenciação”, o professor terá de adequar estratégias aos alunos que tem. Esta diferenciação passa pela individualização do ensino, valorizando as interacções pedagógicas que provoquem aprendizagens construtivistas (que gerem conflitos cognitivos no aluno) ou por formas diferenciadas de cooperação. Percepciona-se também que se criem *novos espaços-*

- tempos de formação*, nomeadamente na gestão do espaço fora da sala de aula, permitindo ao aluno aprender, no contacto com contextos reais;
- (iv) “saber administrar as aprendizagens”, implica a adequação das estratégias pedagógicas aos diferentes ritmos de aprendizagem e criar dinâmicas educativas capazes de autonomizar e sociabilizar o aluno, dando sentido à construção de saberes e atitudes;
 - (v) “envolver os alunos no ensino/aprendizagem”, reflecte a necessidade de uma educação que vá de encontro ao desenvolvimento da criança a partir de uma intervenção colaborativa, retirando da acção do professor todos os constrangimentos que possam dificultar esse desenvolvimento (o professor tem de saber ouvir, perceber e ajudar a criança), para tal, tem de praticar um ensino negociado, estabelecendo regras e contratos; e
 - (vi) “organizar situações de aprendizagem”, revela-se importante que o professor saiba organizar e dirigir o seu ensino em função dos alunos que tem (diagnosticar as necessidades dos alunos e estar dotados de conhecimentos científicos e pedagógicos).

Ainda que o contacto dos alunos/futuros professores com a profissão docente seja demasiadamente breve para poderem inventariar um número considerável de esquemas que, operacionalizados, conduzam a respostas pedagógicas viáveis, as representações sobre as competências necessárias ao exercício da profissão, detectadas ao longo da pesquisa, relevam a tomada de consciência, dos sujeitos envolvidos, da imprevisibilidade das funções de ser-se *professor* e sublinham, tal como Perrenoud (2000), o princípio de que a profissionalidade docente é complexa. Assim, o profissional de ensino terá de possuir a capacidade de se adaptar à complexidade de cada situação e procurar, sistematicamente, novas soluções.

O enfoque colocado pelos alunos/futuros professores na abordagem das competências necessárias ao exercício profissional foi congruente com o referencial proposto por Perrenoud (2000). Parece existir convergência de opiniões e, por tal, procurou-se preservar a coerência dos discursos dos alunos/futuros professores e justificá-las tendo em conta as contribuições deste investigador.

Conclusão

Os dados permitiram inferir que os alunos/futuros professores inquiridos caracterizam a profissão docente tendo por base um saber específico e multidimensional que sustenta a

acção do professor, alicerçada na prática relacional com os alunos, as famílias, os colegas e a comunidade em geral, exigindo do professor múltiplas qualidades no exercício da sua acção. Salientam os contributos da formação recebida para a construção de competências profissionais, emergindo a prática pedagógica como um momento privilegiado. No entanto, consideram existir algumas fragilidades, genericamente resumidas, num desfasamento entre a formação recebida e a sua realidade profissional; na estrutura curricular do curso e na articulação entre teoria e prática. Relevam também como competências necessárias ao exercício profissional: administrar a própria formação; enfrentar os deveres e problemas éticos da profissão; conceber dispositivos de diferenciação; administrar as aprendizagens; envolver os alunos no ensino/aprendizagem; e, organizar situações de aprendizagem.

Importaria reconceptualizar a formação inicial de professores no sentido de valorizar a construção de competências em diferentes dimensões, centrando essa construção na investigação a realizar sobre a acção profissional. Tendo em conta estes aspectos, acredita-se numa formação inicial que comprometa o formando, a instituição formadora, os formadores e a comunidade, para o desenvolvimento de uma cultura comum de formação e de uma metodologia formativa que esteja adequada a cada contexto e a cada sujeito no seu projecto de *ser* e de *tornar-se* professor.

Os caminhos percorridos por este estudo reafirmam que a competência se constrói em contexto complexo e imprevisível, sustentada pela formação teórica adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar no seu saber profissional. Portanto, a competência, para ser adquirida, exige agir na complexidade do acto educativo, aprendendo a realizar e a valorizar cada etapa do trabalho do professor. Nesta esteira, a análise que se fez sobre o que pensam os alunos/futuros professores, na fase final da formação, sobre as competências necessárias ao seu exercício profissional coaduna-se com uma aprendizagem ao longo da vida. Os discursos revelam a intenção dos sujeitos de construir percursos formativos cuja finalidade é a construção de competências. Esses percursos devem ser estabelecidos com base nas intenções de um sujeito visando a (trans)formação doutro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o.

Atribui-se grande significado à administração da formação, considerando que esta seguirá o caminho da (re)construção de competências. A autoformação configura-se como um meio necessário ao desenvolvimento profissional. Tudo deverá ocorrer num movimento de actualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação da mudança, do trabalho individual e colectivo, criando simultaneamente um efeito de sentido

conjunto e contínuo. Diante da complexidade da questão que o termo competência estimula, no contexto da profissão docente, a reflexão, a investigação e a procura de formas inovadoras de acção são a base facilitadora da apropriação de competências necessárias ao exercício profissional, perspectivando-a como uma construção ao longo da vida. E, neste sentido, a investigação poderia servir para que a formação de professores pudesse ultrapassar a dimensão compartimentada dos saberes, constituindo-se como uma formação articulada, sustentada e multidimensional.

Ajudar os alunos/futuros professores e os profissionais a pensar em caminhos que os levem a construir competências, poderá constituir-se como uma mais-valia, permitindo-lhes organizar pessoalmente o conhecimento adquirido e aquele que se torna necessário e imprescindível adquirir, numa espécie de visão alargada que aspira à coerência interna, uma vez que concilia conceitos e saberes teóricos com afectos e vivências, em suma, teoria e prática.

Referências

- Alonso, M. L. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *In Ser professor – contributos para um debate*. Porto: SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte, 47 – 62.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, o saber analisar. *In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.), Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? (2.^a ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora, 23 – 35.
- Altet, M. (s/d). «Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de “docente profissional” e uma cultura profissional de actor?». *In M. Tardif, C. Lessard e C. Gauthier (Orgs.), Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉES – Editora, 61 – 76.
- Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Baillauquès, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. *In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.), Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? (2.^a ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora, 37 – 54.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.

- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la Historia. In J. Magalhães e A. Escolano (Orgs.), *Os professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 15 – 27.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um Estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET, 113 – 141.
- Formosinho, J. (2001). A Formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46 – 64.
- Frijhoff, W. (1999). Le maître et ses dilemmes dans l'histoire: transmettre, éveiller, ou construire?. In J. Magalhães e A. Escolano (Orgs.), *Os professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 29 – 43.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 63 – 92.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ Editorial.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lemosse, M. (1989). Le «profissionalisme» des enseignants: le point de vue anglais. In *Recherches et Formation*, n.º 6, I. N. R. P. Paris.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora, 117-159.
- Malglaive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 53 – 60.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ndiaye, B. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Senegal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Bélgica: Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation (tese de doutoramento policopiada).

- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (s/d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard e C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS-Editora, 141 – 186.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. In *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, 1 – 22.
- Tenorth, H. – E. (1988). Profesion y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. In *Revista de Educación*, 285, 77 – 92.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, in DR I-A: 5568-5575 – Perfil geral de formação do professor do ensino básico e do professor do ensino secundário.