

TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DE TRABALHO: UMA PERSPETIVA NARRATIVA

Filipa Daniela Duarte
Amélia Lopes
Fátima Pereira

Universidade do Porto

filipadanieladuarte@gmail.com
amelia@fpce.up.pt
fpereira@fpce.up.pt

RESUMO: A formação inicial de professores é um campo complexo que já potenciou inúmeros estudos, dado tratar-se de um campo que estabelece relações entre o conhecimento científico e a intervenção educativa em espaço sala de aula. Neste estudo, a formação inicial é entendida como um processo de preparação e desenvolvimento do futuro professor, num contexto historicamente situado que irá influenciar as práticas do futuro professor e moldar a sua prática considerando as aprendizagens efetuadas durante a formação inicial e a sua própria experiência enquanto aluno.

A investigação narrativa aqui descrita dá-nos a conhecer a formação inicial e posterior inserção no mercado de trabalho de três professoras no ativo, em dois agrupamentos do norte de Portugal. As suas experiências são partilhadas através das suas histórias de vida, espacial e temporalmente situadas nas sucessivas reformas que decorreram durante e após o Estado Novo. Pelos seus discursos acedemos às suas interações sociais, ao modo como cada uma conta a singularidade da sua história e ao modo único como age e interage nos diversos contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica na qual a identidade da pessoa se contrói e que, ao longo da sua história, se forma e se transforma.

Introdução

Neste estudo exploratório pretende-se abordar a formação inicial e posterior inserção no mercado de trabalho de três professoras supervisoras, isto é, três mulheres que lecionam há várias décadas no ensino público e que foram supervisoras de qualidade reconhecida por aqueles que com elas conviveram. Assim, através da narrativa biográfica procuraremos compreender uma forma de conhecimento que interpreta a realidade educativa (Flores, 2009). Sabemos que as escolas são espaços de aprendizagem e de formação e, nestes espaços, os professores lecionam acompanhados das suas experiências, dos saberes específicos da sua disciplina e das relações interpessoais que estabelecem com os restantes membros da comunidade educativa.

Nas escolas, os professores também assumem o papel de alunos, aquando do seu estágio pedagógico; é durante este ano que se deparam com o confronto entre o que aprenderam durante a formação inicial e a prática efetiva da profissão. Consequentemente, a formação de professores é entendida, no exercício inicial da profissão, como um conhecimento a desocultar, tanto para os sujeitos como para a restante comunidade escolar, organizadora e gestora do processo de formação.

Para analisar um determinado conceito, como a formação inicial de professores, é necessário percebê-lo em termos do seu posicionamento em diferentes tempos históricos, dado que os conceitos não encerram em si neutralidade, havendo um coletivo de poder que determina o que é válido num determinado momento e espaço (Foucault, 1975). Por exemplo, desde os finais de 1970 que se assiste a uma mudança cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos, verificando-se a tentativa de reabilitar os professores como sujeitos, cujas histórias de vida estão entrelaçadas com as histórias da sua profissão.

Neste estudo, o conceito de formação é encarado como uma atividade de aprendizagem temporalmente e espacialmente situada, mas também como ação vital de construção de si mesmo (Pineau, 1983). Esta construção é um processo de formação, pois formar-se pressupõe interações sociais, aprendizagens, entre outros. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e o modo singular como age e interage nos contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa, que por sua vez, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação (Moita, 1992:115).

Como é amplamente defendido, a formação inicial de professores é um campo complexo, na medida em que estabelece relações entre o conhecimento científico e a intervenção educativa em espaço de sala de aula. Aqui, formação inicial é entendida como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.” (Estrela, 2002:18). Este campo torna-se ainda mais complexo se tivermos como cenário Portugal e as sucessivas reformas que aconteceram durante e após o Estado Novo. É adotado este intervalo temporal, pois é

nele que os sujeitos que participaram neste estudo frequentam a escola e, posteriormente, a faculdade.

Mudanças económicas e sociais obrigaram o regime de Salazar a debruçar-se sobre a educação, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema educativo e entre os anos 1950 e 1964, Portugal é um país subdesenvolvido na área do ensino, no qual uma elevada taxa de analfabetismo se conciliava com uma reduzida frequência escolar e com falta de professores, de instalações e de material. Para fazer face a este cenário que muito nos afastava dos níveis europeus, a educação passou a assumir um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país graças à reforma de Veiga Simão. Consequentemente, a expansão do sistema educativo nacional obrigou o recrutamento em massa de professores e a década de 70 ficou marcada pelos esforços de implementação de uma rede de formação inicial de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação.

A década de 1980 continuou com o movimento reformador da educação e o país viu-se a braços com a carência de professores. Em 1986, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo diagnosticava que 46,4% dos professores do 3.º ciclo não eram profissionalizados, sendo que a maioria possuía habilitação própria. Isto levou a um esforço da tutela, em parceria com os Sindicatos de Professores, no sentido de promover a profissionalização em serviço (Esteves, 2007), a formação em serviço e a profissionalização em exercício (Nóvoa, 1992:62). É importante realçar que é durante esta década, pós-revolução dos cravos, que os professores adquirem um enorme poder simbólico, visto haver a crença nas potencialidades da escola para a transformação e para o progresso social (Nóvoa, 1995). Portugal assiste, neste período, ao envolvimento do Estado que assume as decisões sobre a avaliação dos alunos e a seleção dos professores, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e posteriormente alterada em 1997 e introduziu a escolaridade obrigatória de nove anos e a licenciatura como a qualificação necessária para todos os docentes. Esta deveria abarcar três componentes (Campos, 2002:25): a da formação pessoal, social, cultural, científica, técnica ou artística ajustada à especialidade; a componente pedagógica;

e, por fim, uma componente de prática pedagógica. Há aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respetivo nível de ensino; mas há também aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos específicos de cada nível de ensino e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a lecionar, em suma, todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro). É essa vertente, dada pela formação inicial dos professores, que lhe dá o domínio dessa “alguma coisa”, sem o qual não se pode falar da atividade de ensino. Mas como professor, a sua atividade tem de assentar também numa sólida formação cultural, pessoal e social (*ibid.*).

O professor deverá também adquirir formação em outras áreas do saber para além da sua especialidade. Isto justifica-se, dada a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado; a crescente multiculturalidade nas escolas; e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas que exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional. Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didática, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teorizando as condições da efetiva ligação entre os objetivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, no respetivo contexto educativo, e fornecendo instrumentos de atuação essenciais ao professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos futuros professores proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. Consequentemente, a competência do professor não se

constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um supervisor junto do estagiário justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada do processo de consciencialização e integração de especificidades da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso, antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, no art.º 17º, recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio; a este devem ser adicionados seminários, se orientados numa lógica de projeto, de formação-ação-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica. É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas que tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual. É reconhecido que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com ações de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no Decreto-Lei 344/89. Desta forma, é aceite que se deva investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores. Posto isto, a formação inicial, no início dos anos 1990, passou a implicar uma formação especializada para o exercício da docência (art.º n.º 33 da L.B.S.E.).

Método

Neste trabalho assume-se que o conhecimento é uma forma de narrativa sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral. O uso do método biográfico-narrativo justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. As pessoas moldam as suas vidas, diariamente, por narrativas sobre elas e sobre os outros na medida em que interpretam o seu passado com base nestas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

Objetivos

Neste estudo, recolheram-se relatos biográficos de professoras supervisoras que foram a matéria-prima para a construção de histórias de vida que o compõem. Adotou-se assim o método biográfico-narrativo para procurar responder ao seguinte objetivo geral: identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito ao percurso académico até ao ingresso na carreira docente.

Amostra

Neste estudo exploratório participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, o 300 (Português) e o 330 (Inglês).

As três professoras intervenientes no estudo exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto, que a partir daqui designarei por agrupamento A. Por sua vez, a Maria Teresa leciona num agrupamento no centro do Porto, que designarei por B. O agrupamento A entrou em

funcionamento no ano letivo 2003-2004 e é constituído por quatro jardins de infância, três escolas básicas do 1.º ciclo do ensino básico (C.E.B.) e uma escola básica 2.º C.E.B. e 3.º C.E.B. É um agrupamento situado num ambiente rural, que tem vindo a ser substituído por um espaço residencial onde bairros sociais coexistem com moradias individuais e prédios de estrutura e âmbito diferenciados, subsistindo ainda as construções abarracadas e aglomeradas, bem como casas rurais (Martins, 2011).

Maria Teresa leciona numa escola do 3.º C.E.B. e do ensino secundário no centro da cidade do Porto. A escola situa-se numa zona de comércio e de serviços, conservando ainda características residenciais e de alguma implantação populacional. A origem da escola remonta a 1914, ano em que foi criada a Secção Feminina dos Liceus do Porto. Esta escola tem colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Em relação ao anonimato, mantiveram-se os nomes reais dos envolvidos, dado que se trata de histórias de vida alicerçadas em documentos pessoais (fotos e outros), cujo uso foi autorizado pelas visadas. Todavia, foram omitidas algumas informações demasiado pessoais que poderiam interferir com as suas vidas de um modo abusivo.

Instrumentos

Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo são diversos e incluem: história oral; fotografias; entrevistas semiestruturadas; conversas informais; e notas de campo. Neste caso, para realizar a recolha de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e elaborou-se um guião composto por tópicos referentes ao objeto deste estudo. Ao elaborar o guião procurou-se potenciar concepções de ser professor, da identidade profissional, da supervisão pedagógica, da formação contínua presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa.

Procedimentos

Aquando da recolha de informação, a pesquisadora esteve várias vezes com cada uma das professoras, e, dependendo do modo como a relação e a recolha de informação se

desenvolvia, passou mais horas com umas do que com outras. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Também, durante os encontros, foram tomadas notas. Estas mencionam o estado de espírito do sujeito; o ambiente envolvente e a forma como este contribuiu ou não para o decorrer da conversa; a entoação de determinadas palavras e outras questões que emergiram e que poderiam potenciar nova informação e focos de interesse. Note-se que o diálogo começava e continuava antes da gravação e, portanto, foram feitos alguns registos mentalmente e a posteriori, ou mesmo em simultâneo, no caderno de campo.

Embora tivesse um guião para recordar as questões centrais, alguns momentos foram imprevistos, mas profícuos, permitindo à pessoa falar acerca das suas experiências e pensamentos únicos. Noutros momentos, a pesquisadora assumiu um papel mais diretivo, formulando questões mais incisivas para avivar memórias acerca da experiência e, por vezes, como estratégia, introduziu detalhes históricos relevantes, a saber a Ditadura e posterior Revolução de Abril.

A relação estabelecida entre pesquisadora e sujeitos é de co-colaboração e a análise de dados remete para categorias emergentes, cuja codificação surge num momento posterior, conduzindo a uma abordagem qualitativa.

Resultados

O percurso académico, anterior à formação inicial, é semelhante nas três professoras; estas frequentaram escolas primárias e liceus, onde a separação de sexos era uma realidade e um espelho de Portugal dos anos 1950 e 1960, como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 27/279 do Ministério da Educação Nacional de 24 de novembro de 1936.

Denota-se em todos os discursos das professoras, uma preocupação da família em providenciar um ensino que considera ser de qualidade e o reconhecimento que de facto a exigência sentida era e foi útil para todo o percurso académico e, mais tarde, para o percurso profissional. Ao longo das conversas, denota-se a importância que os pais colocavam na escolha da escola para onde as filhas foram estudar. No caso da Lia, que refere a facilidade com que se mudava de casa na altura para que os filhos usufruissem da melhor educação escolar possível, os pais optaram por matriculá-la no liceu Carolina

Michaëlis e não no liceu Rainha Santa e, conseqüentemente mudaram de casa para o efeito, pois a proximidade da área da sua residência era um critério aquando da matrícula. O mesmo aconteceu com a Rosa Maria, que reconhece a preocupação dos pais com a educação que receberia na escola primária.

Esta época é também associada a um período no qual a exigência máxima marcava a sua presença nas escolas. Apesar da exigência, no caso da Rosa Maria, é reconhecido como qualidade a destacar nos professores a capacidade de relacionamento interpessoal.

Continuando com o percurso escolar, no caso do liceu, não só a época histórica, mas também os valores da época continuam a transparecer no discurso de Lia, “Só mulheres é que podiam ser professoras, aquilo era, era integral, mesmo integral. Havia só um homem naquela escola, que era o Sr. Manuel e era o jardineiro, era o único homem. Os rapazes não podiam parar à porta porque uma funcionária descia as escadas e mandava circular (...)”.

O percurso da formação inicial, aqui entendida como formação superior, foi distinta entre a Lia e a Maria Teresa, ambas licenciadas em Filologia Germânica, “um curso de meninas” nas palavras da Lia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e a Rosa Maria, que primeiramente concluiu um curso de assessoria/secretariado. Todavia, esta última reconhece que quando surgiu a oportunidade, voltou aos bancos da faculdade para realizar a formação que parece sempre ter almejado. Retomando a formação inicial da Lia e da Maria Teresa, mais uma vez, é marcado, nos seus discursos, o período histórico em que viviam. Embora, a partilha da Lia seja mais intensa e transmita o orgulho por ter participado na reapropriação do movimento praxístico. Este tom efusante acompanha o triunfo de, apesar das sucessivas reformas, espoletadas pelo 25 de abril e sucessivos governos.

O início da vida profissional das professoras concentra-se nas décadas de 1970 e 1980, todavia, apenas a Lia e a Maria Teresa se tornaram professoras nesse período, justamente nos anos em que a defesa da educação se tornou apanágio da sociedade portuguesa e num período de grandes mudanças educativas, já referidas no enquadramento conceptual do estudo. Assim, uma questão que interessou explorar está relacionada com a decisão de ser professor. É possível afirmar que, no caso de duas das professoras, a opção por esta carreira não se prendeu à vocação, embora esta esteja ligada à profissão docente e

seja reconhecido explicitamente por Maria Teresa e implicitamente pelas outras professoras, “(...) não foi por vocação. Não foi, é curioso. Adorei, adoro ser professora (...). Mas o meu pai era formado em direito, (...) eu ia para Coimbra (...) era um sonho de infância (...) há sempre em algum tempo um bocadinho de pena de não ter seguido o meu sonho de infância e de adolescência (...).” Face a esta afirmação, pondera-se se de facto não terá sido a vocação a motivá-la, pois embora não tenha concebido a vocação como um chamamento, estas duas professoras descobriram a profissão mais adequada ao seu perfil dado que foram capazes de avaliar em que profissões ele se encaixava melhor, de acordo com suas preferências e também de evoluir dentro da própria profissão, querendo sempre mais.

Para a Rosa Maria, a opção pela docência surge mais tarde, o que poderá querer dizer que já existia uma vocação e a consciencialização dessa mesma vocação, todavia esta só foi concretizada posteriormente. Podemos ainda questionar se a vocação não estaria presente nas outras duas professoras e estas apenas não estavam conscientes disso.

Apesar de a vocação não ter sido explicitada no discurso de Lia, esta permanece na profissão por realização pessoal, adquirida através da identificação com a profissão.

Depois desse ano já estava viciada... No giz, na campainha, na algazarra dos alunos (silêncio prolongado) no contacto com a adolescência, com o crescimento das pessoas que eu acho que é apaixonante, continuo a achar que é apaixonante (...).

Quer por opção económica, quer por vocação, várias foram as razões que conduziram estas três mulheres a abraçarem a docência, todavia, as três destacam a família como preponderante para o impulsionar da escolha da profissão:

É incrível como nós fazemos estas opções a partir de um futuro que nós não sabemos se vai acontecer, eu não sabia se ia ter filhos, eu não sabia que ia casar com aquele homem, mas a verdade é que isso condicionou o meu futuro, um homem de quem eu me divorciei, tive filhos e passei todos os Natais com eles. Mas possivelmente teria passado na mesma os mesmos Natais com os meus filhos se fosse hospedeira de terra, mas naquela altura digamos que a minha mundividência não ia tão longe (silêncio). E eu decidi, (silêncio) burguesinha (riso). “Ena, ena, vou ser professora”. (entrevista Lia)

Esta posição é também a da Maria Teresa que opta pelo ensino, pois vai permitir-lhe ficar próxima da família.

Por outro lado, a Rosa Maria manifesta uma visão bastante positiva da docência, sobretudo influenciada pela família. Esta é uma visão que surge em tenra idade, por oposição à Lia e à Maria Teresa que percebem a docência como algo positivo já no início da vida ativa.

Eu penso que também a posição a atitude dos meus pais quando eu era pequena relativamente aos professores e olhar para eles como modelos e olhar para eles com todo o respeito como alguém que nos transmite conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei. (entrevista Rosa Maria)

Assim sendo, denota-se que emergem dois eixos da opção pela carreira, o vocacional que no caso da Lia e da Maria Teresa não foi primordial, antes uma construção do gosto pela profissão; e o familiar que desempenhou um papel fundamental nas três, ao manifestar o apreço pelo papel do professor, no caso da Rosa Maria, e ao reconhecer as vantagens sociais no caso das restantes professoras. Todavia, a opção pela carreira foi pautada também pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contato com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Outra categoria que interessava aprofundar era a inserção no mercado de trabalho, quer nos sentimentos que provoca, quer no modo como se processa e aqui, mais uma vez, verifica-se que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, pois a docência é impregnada de valores e exige dedicação e competências interpessoais. Posto isto, verifica-se uma inserção difícil para a Lia, pois deparou-se com o ensino de adultos e estes não a aceitaram facilmente como professora:

O conflito de classe é diferente, nessa época era um conflito enorme e o professor era, era considerado alguém acima na hierarquia, portanto tinha que ser desmistificado, era um trabalhador como outro qualquer e estava ali ao nível do aluno, com, com o ensino da altura era difícil eles estarem a reconhecer-nos autoridade, quando éramos muito mais jovens e quando éramos

professoras, portanto, hierarquicamente estávamos acima deles e tínhamos o poder de os avaliar, de os reprovar. Isso é poder, não é? Estamos numa fase, estamos numa fase de aversão ao poder. (entrevista Lia)

A inserção no mundo escolar da Lia aconteceu antes da inserção da Rosa Maria e isto traduz-se em influências diferentes na prática pedagógica e experiências diferentes. Se, por um lado, a Lia viu-se perante um momento histórico marcante que lhe exigiu marcar uma posição num estrado, a Rosa Maria, viu-se a braços com a lei da oferta e da procura, que condicionou a sua opção de recrutamento.

Mais uma vez, os percursos divergem no que diz respeito ao estágio profissional. No caso da Lia e da Maria Teresa foi feita a profissionalização em serviço; no caso da Rosa Maria, foi feito o estágio pedagógico. E é também com a Lia que efetuamos uma incursão nas modalidades de profissionalização da época, embora a profissionalização só tenha sido feita nos anos 1990: “Houve vários tipos de estágio, ao longo da minha carreira. Se quer que lhe diga eu acho que fiz em exercício, profissionalização em exercício, que era um contrato plurianual”.

A supervisão pedagógica surge tarde na vida destas professoras, mas reconhecem-lhe vantagens, sobretudo a monitorização do trabalho individual, vejamos o caso da Lia

[E no início da carreira, teria feito diferença, ter tido uma prática pedagógica com orientador (...)? Teria sido diferente?] Eu acho que tinha trabalhado menos. (...) Possivelmente iam ensinar-me a fazer as coisas, eu não tinha que descobrir sozinha. (silêncio) Digamos que foi um processo mais solitário, mais sofrido. (silêncio) Eventualmente mais eficaz, não sei.

No excerto acima transcrito, denota-se o vaivém entre a formação inicial e a supervisão pedagógica. Trata-se de um processo que implica partilha e esta promove o aperfeiçoamento, sendo feita segundo os exemplos apresentados, nas reuniões e seminários na faculdade, no trabalho diário com os estagiários. É esta atitude de partilha que promove práticas reflexivas, assim, os momentos de partilha e a própria partilha são veículos dessa prática reflexiva, são o estímulo e estimulados pela partilha.

O desafio do papel de supervisor, nas palavras das próprias, surge por convite quer encetado por colegas, no caso da Maria Teresa, quer formulado pela própria direção de escola. Todavia, o abraço deste novo papel deu-se por razões diferentes, no caso da Lia foi

a consciencialização que já o poderia fazer quer devido à idade, quer devido à experiência. Também contribuiu para esta decisão a colega com quem partilharia o papel supervisão, a Rosa Maria. No caso da Maria Teresa, a supervisão surgiu por convite, aos 32 anos, dada a falta de supervisores. Apesar da supervisão ter surgido em momentos diferentes da vida destas professoras, houve o cuidado na preparação do novo papel.

Discussão e Conclusões

Partilhar pedaços constitutivos da história de vida é, acima de tudo, um ato de generosidade, que nos transporta a recordações e reconstruções de sentidos íntimos e de experiências que raramente partilhamos. No caso da investigação narrativa, estes pedaços são material de trabalho para um investigador que busca compreender em maior profundidade as problemáticas que o assolam. Por conseguinte, as histórias de vida assumem uma dimensão académica, na medida em que escutamos a voz do sujeito.

O presente estudo, partindo do pressuposto que a identidade docente é algo em construção e influenciado pelo meio envolvente, demonstrou que para a construção da identidade contribui, no caso concreto destas três professoras, não só a formação inicial, mas também a formação contínua. Assim sendo a formação inerente ao próprio sujeito assenta num processo de ser, através da sua história de vida. Compreende-se a formação como um processo coletivo de partilha de experiências que conduzirá a mudanças de posturas e atitudes.

Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. As professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Mais ainda, a nível pessoal, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que se identificam com o mundo escolar que habitam. Na escola, perante confrontos, contradições e consensos, o professor constrói com a instituição, com os alunos, com a profissão, a sua própria identidade.

Em relação à formação inicial, as professoras são unânimes ao considerar que esta deve ser redimensionada, nomeadamente em relação ao programa curricular e à adequação programática dos programas escolares. Posto isto, cremos que as histórias de vida aqui

partilhadas podem ajudar a expandir o nosso conhecimento sobre a identidade docente valorizada, identidade esta pautada por uma entrega aos alunos e à escola; por uma aceitação sem reservas de desafios e adesão a projetos e relações internacionais; entre outros.

Durante a implementação deste estudo exploratório foi-nos possível identificar algumas limitações, nomeadamente o curto período de tempo disponível para a realização do mesmo; o número limitado de encontros com as participantes; a homogeneidade do grupo de participantes, na medida em que são mulheres na mesma faixa etária e que leccionam na área metropolitana do Porto. Apesar deste estudo apresentar limitações, verificamos a utilidade do método adotado visto permitir estreitar relações com os sujeitos e desta forma aceder a uma mais rica informação que nos permitiu abordar o objeto de estudo de uma forma mais aprofundada.

Com este estudo exploratório pretendemos fazer emergir no panorama educativo pistas para a identificação e compreensão dos traços de uma identidade docente valorizada. Apesar da homogeneidade do grupo participante verificou-se a individualidade de cada sujeito, o que poderá indiciar que mais importante do que um aspeto específico será o meio pelo qual os diversos aspetos da identidade se imbricam.

Referências bibliográficas

- Campos, Bártoło Paiva (2002). Papel dos Estudos de Pós-graduação e da Investigação em Educação na Formação de Professores em Portugal. *Revista Portuguesa de Formação de Professores, I.N.A.F.O.P.*, 1-8.
- Esteves, Manuela (2007). Formação de Professores: Das concepções às realidades. In Ilcínio C. Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006)* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, Maria T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação, XI, n.º1*, 17-29.
- Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In José Ignacio Flores & David Herrera Pastor (Coords.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Foucault, Michel (1975). O corpo dos condenados. In Michel Foucault, *Vigiar e punir* (pp. 11-32). Petrópolis: Vozes.

- Martins, Marta (2011). *Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios educativos: Estudo exploratório no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Moita, Maria da Conceição (1992). Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995). O passado e o futuro dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pineau, Gaston & Marie-Michele (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, les Editions Coopératives Albert Saint-Martin de Montréal.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 27/279 de 24 de novembro de 1936. *Diário da República n.º 301/36 – I Série*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro de 1989. *Diário da República n.º 234/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 352/86 de 8 de julho de 1986. *Diário da República n.º 154/86 – I Série*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

PERCURSOS FORMATIVOS E TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS: O CASO DOS DIPLOMADOS EM FORMAÇÃO, TRABALHO E RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Leonor Lima Torres

Universidade do Minho

leonort@ie.uminho.pt

RESUMO: No atual panorama educativo é notória a presença de um alicerce político, de base supranacional, que sustenta a ideia de que os perfis de formação se devem adequar às exigências de um mercado de trabalho globalizado e hipercompetitivo. O caso específico do ensino superior não escapou a esta tendência dominante, sendo visível a preocupação crescente com a taxa de empregabilidade após conclusão do curso. Nesta comunicação pretende-se debater a relação entre o perfil de formação e o perfil de competências requerido pelo mercado de trabalho na área científica dos recursos humanos. Para ilustrar os sentidos desta relação mobilizamos um *corpus* empírico constituído por duas fontes de informação: i) planos oficiais dos cursos de pós-graduação enquadrados nesta área oferecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas, públicas e privadas, no ano de 2012-2013; ii) entrevistas aos recém diplomados do mesmo curso. O confronto entre o percurso e o perfil de formação e o processo de transição para o mercado de trabalho permitiu discutir as (des)articulações e as (in)compatibilidades entre estes dois universos, bem como sustentar uma reflexão sobre a função político-estratégica das instituições de ensino na construção dos projectos educativos e formativos nas sociedades contemporâneas.

Introdução

As mutações em curso nas sociedades contemporâneas têm exercido um impacto considerável sobre a forma de perspetivar a relação entre os mundos da educação/formação e do trabalho. No caso específico da sociedade portuguesa, as tensões entre estas duas esferas têm sido fortemente marcadas pelo desenvolvimento das ideologias das competências e da empregabilidade presentes nos diversos setores e níveis de ensino (cf. entre outros, Afonso e Antunes, 2001; Lima, 2007; Correia, 2010). Em relação ao ensino superior, objeto de acentuadas mudanças nas últimas duas décadas, interessa indagar até que ponto os dispositivos de formação tendem a subordinar-se às lógicas instrumentais do trabalho, agora legitimadas pela retórica da competência? Partindo desta interrogação genérica, analiso, numa primeira parte, os projetos de formação pós-graduada oferecidos a nível nacional na área dos Recursos Humanos, prosseguindo, num momento posterior, para a caracterização dos processos de transição para o mercado de trabalho dos diplomados de um curso específico.

O ponto de partida e o contexto de desenvolvimento desta pesquisa merece aqui um breve destaque. O meu envolvimento na docência de um curso de graduação em Educação, especificamente na coordenação do ramo de especialização em Recursos Humanos e Gestão da Formação e, posteriormente, na coordenação do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, despertou o interesse e a necessidade de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de formação e a sua relação com o mercado de trabalho. Para além de figurar no programa de várias unidades curriculares lecionadas ao longo de vários anos, o tema integrou ainda o Relatório da Disciplina desenvolvido no âmbito da candidatura ao concurso para Professor Associado no grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em 2009. O texto que agora apresento resulta da ampliação e atualização ao *corpus* empírico que tenho vindo a coligir para a análise dos perfis formativos no campo dos recursos humanos.

Método

Tomando por referência os trabalhos que apresentei em diversos eventos científicos de âmbito nacional e internacional sobre a relação entre a educação e o mercado de trabalho (cf. Torres, 2012), aprofundo nesta comunicação algumas vertentes mais específicas, apoiada numa análise simultaneamente mais extensiva (dos planos dos cursos de pós-graduação oferecidos a nível nacional) e mais intensiva (dos diplomados de um curso específico da Universidade do Minho).

Objetivos

Os principais objetivos deste estudo incidiram, numa primeira fase, sobre a análise dos projetos de pós-graduação oferecidos pelas diversas instituições do ensino superior na dos Recursos Humanos, com vista à identificação dos perfis de formação dominantes. Numa segunda fase, a apreensão das representações dos estudantes sobre a sua vivência e trajetória formativa constituiu uma linha privilegiada para melhor enquadrar e compreender o processo de transição para o mercado de trabalho.

Amostra

O estudo extensivo recaiu sobre os diversos planos de estudos dos cursos de pós-graduação oferecidos pelas instituições do ensino superior, de natureza pública, privada e politécnica (n=18), no ano letivo de 2012-2013. O estudo intensivo incidiu sobre uma amostra constituída por 23 diplomados do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho.

Instrumentos

A constituição do *corpus* empírico implicou a mobilização de duas técnicas de pesquisa: i) a análise documental aos 18 planos de estudos e aos respetivos programas das unidades curriculares, complementada pela técnica de análise de conteúdo de tipo categorial; ii) a entrevista semi-estruturada aos diplomados do mesmo curso.

Procedimentos

Efetuada o levantamento da oferta formativa pos-graduada de âmbito nacional na área de especialização dos recursos humanos, procedeu-se à recolha dos planos de estudos e dos programas oficiais das unidades curriculares em funcionamento nas várias instituições do ensino superior no ano letivo 2012-2013. Uma leitura prévia ao conteúdo destes documentos permitiu sintetizar em macro-categorias os diferentes tópicos e enfoques privilegiados em cada curso. A partir desta sinopse foi possível apreender o perfil formativo presente em cada curso como também identificar, na globalidade, os traços do perfil formativo dominante.

Num segundo momento, elaborou-se um inquérito por questionário em formato eletrónico, que viria a integrar o questionário global administrado pelo *Observatório dos Percursos Formativos dos Estudantes do Instituto de Educação* da Universidade do Minho, com o objetivo de caracterizar as trajetórias formativas e as representações dos estudantes do 1º ano em relação ao curso de mestrado que frequentam. Em simultâneo a esta tarefa, coletou-se toda a informação relativa ao contingente de diplomados que concluíram o curso, tendo selecionado aqueles que realizaram o estágio curricular e defendido as respetivas provas públicas. Excluímos deste lote os licenciados pré-bolonha que obtiveram o grau de mestre por via de equivalências. Dos 30 diplomados

que constituiram o objeto de estudo, 23 foram entrevistados, tendo todos eles respondido ao mesmo roteiro constituído por 54 questões: 20 optaram por responder por escrito e apenas 3 preferiram a modalidade de entrevista presencial.

Resultados

Perfis de formação dominantes a nível nacional

O quadro 1 apresenta um conjunto de informações acerca do perfil formativo proposto pelas mais variadas instituições de ensino superior públicas (universitário e politécnico) e privadas, que abriram cursos de mestrado (2º ciclo) na área dos recursos humanos, no ano letivo de 2012/2013. Do ponto de vista de uma análise global, os métodos, as técnicas e as estratégias de recursos humanos constituem o domínio técnico-científico mais valorizado, concentrando um diversificado leque de unidades curriculares, na sua maioria de cariz obrigatório. Sendo algumas delas emblemáticas desta área de intervenção - como o direito do trabalho, higiene, segurança e saúde no trabalho, avaliação e consultoria, liderança e gestão estratégica, avaliação de desempenho e de competências, entre muitas outras - a maioria das matérias propostas visam preparar o aluno para o desenvolvimento de competências de ação, mobilizando para o efeito diversas ferramentas e diferentes tipos de saber. Embora situados a grande distância deste primeiro domínio, os saberes relacionados com a *teoria organizacional/empresarial* figuram em segundo lugar, com o maior número de unidades curriculares centradas nas questões da mudança e desenvolvimento das organizações. De pendor mais teórico e analítico, os tópicos programáticos privilegiam o conhecimento da estrutura organizacional e do comportamento humano a partir de um olhar multiparadigmático, pese embora a valorização de um enfoque marcadamente funcionalista na análise das organizações de trabalho. O campo das *metodologias da investigação/intervenção* representa o terceiro domínio mais frequente nos planos de estudo, verificando-se, contudo, a sua total ausência em dois projetos de ensino. De inspiração marcadamente quantitativa, o *design* de investigação mais valorizado, assim como o tipo de métodos e técnicas de pesquisa dominantes, enquadram-se no paradigma positivista/tradicional.

Referência, por último, aos três domínios menos valorizados: as *políticas públicas, emprego e trabalho*, que apenas apresenta alguma centralidade no curso

proposto pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto; a *conceção, gestão e avaliação da formação*, representando um domínio com diminuta incidência nos planos de estudos, com a exceção do curso proposto pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM), onde constitui o domínio mais importante; por fim, as *ferramentas relacionadas com as novas tecnologias e sistemas de informação e outras competências transversais*, obtiveram a atenção apenas de cerca de metade dos cursos analisados.

O projeto de formação do Instituto de Educação (IE)

Sombreado a cor laranja no quadro 1, o projeto de formação apresentado pelo IE-UM assenta num perfil diferente dos demais, privilegiando como núcleo central o campo da educação e formação nas suas múltiplas vertentes: *conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação*. Ao propor um enfoque *interdisciplinar* sobre o campo das organizações de trabalho propicia a construção de um *olhar holístico* sobre a realidade profissional, permitindo, desta forma, uma compreensão dos efeitos de determinadas opções estratégicas, assim como uma capacidade de *identificar caminhos alternativos* mais consentâneos com a ideia de um projeto de *democratização organizacional*. Por outro lado, a *inscrição na matriz (inter)disciplinar* da Educação assenta no pressuposto de que o eixo das *ciências da gestão*, de natureza mais técnica e funcional, deve articular-se com outras valências, de cariz mais *sociológico e educativo*, que aprofundem um *olhar crítico* sobre o funcionamento das organizações de trabalho, nos domínios das *políticas de educação e formação ao longo da vida*, na organização e gestão de projetos e planos de formação em contexto de trabalho e na sua relevância para a promoção da *participação dos trabalhadores* e para a construção da sua *autonomia individual e coletiva*.

A subordinação das funções técnicas às funções políticas e estratégicas da organização, remete para um perfil formativo mais preocupado com o desenvolvimento de capacidades de *análise e interpretação crítica* de situações e contextos de trabalho, com competências de *desocultação das lógicas e racionalidades* que presidem às práticas de formação e gestão de recursos humanos, mas igualmente capaz de construir *alternativas às políticas de educação, formação, organização do trabalho e gestão de recursos humanos*.

Quadro 1 - Cursos de Mestrado (2º ciclo) na área de Recursos Humanos no contexto nacional (2011-2012)
Caracterização do perfil formativo

SABERES E COMPE TÊNCIAS (Planos de curso)	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR											
	Ensino Superior Público Universitário									Pol.	Ensin	
	ISCTE BS	ISCTE ECSH	ISCTE Indeg	IE UM	EEG UM	FEUP	ESCE Set.	ISEG UTIL	IESCSP UTIL	ISG Tomar	ISM Maia	ISG Lisboa
Teoria organizacional/empresarial	1	2	1	1	2	3	2	3	1	1	1	3
Paradigmas da organização /Sociologia das org.				X		X	X	X				X
Mudança e desenvolvimento organizacional		O	X			X		X		X		
Comportamento organizacional	X	X			OX			X	X			X
Relações industriais												
Psicologia em contexto organizacional											X	
Inovação e organização						O						
Estratégia empresarial							X					X
Políticas públicas, emprego e trabalho	--	2	--	1	--	4	1	--	2	--	--	--
História económica e social												
Economia da empresa / recursos humanos		X				X			X			
Economia do trabalho		X				XX						
Políticas de emprego e inserção profissional				X			X					
Relações coletivas de trabalho						X			X			
Métodos, técnicas, estratégias de gestão RH	9	3	9	4	13	9	4	9	7	7	10	5
Liderança, gestão e negociação de conflitos	X		X		O	X	X	O	X	X	X	X
Higiene, saúde e segurança no trabalho	X		X	O	O	X					O	
Protocolo e assessoria												
Comunicação, E-marketing e marketing global					OO						X	
Direito do trabalho		X	X	O	O	XO		OX	X	X		
Avaliação psicológica de recursos humanos											O	
Instrumentos /aplicações gestão operacionalRH	XO				X			XX		X		
Gestão estratégica de recursos humanos	X	X	X	X	X	XX	X	X	X	X	XX	X
Gestão internacionalde recursos humanos	X		X		X	X	X		X			
Avaliação desempenho, competências, carreiras e sistemas de recompensa		O	X					X	XX	X	X	XX

Contabilização e avaliação do capital humano/introdução às finanças			X		OO	O							
Fundamentos de recursos humanos			X								X		
Recrutamento, seleção, orientação vocacional e socialização			X						X				
Gestão do conhecimento							X			X	X		
Igualdade de oportunidades e gestão da diversidade								O					
Ética em gestão empresarial e recursos humanos					O	O		X		X	X	X	
Consultoria/auditoria de gestão e construção plano de negócios	X				O								
Gestão de valor e de processos	O												
Gestão da qualidade de recursos humanos	X				O								
Conceção, gestão e avaliação da formação	--	--	1	5	1	--	--	1	--	--	1	--	
Gestão da formação e desenvolvimento			X	XO	X			X			X		
Técnicas de avaliação, validação e financiamento da formação				X									
Políticas de educação e formação ao longo da vida				X									
Sociologia da educação e da formação				X									
Metodologia da Investigação e gestão de projetos	3	2	--	1	2	1	2	1	3	1	--	2	
Metodologia da investigação/intervenção em ciências sociais	X	X		X	X	X	X	X	XX	X		X	
Gestão de projetos	O						X						
Métodos quantitativos / Análise de dados	X	X			O				X			X	
Novas tecnologias/sistemas de informação/outras competências transversais	1	--	--	--	1	2	--	2	1	--		--	
Sistemas de informação de apoio à decisão													
Criatividade e inovação								O					
Empreendedorismo e criação de empresas	O				O	O			X				
Gestão de equipas						O		X					
Trabalho Final de Curso (2º ano curricular)	1	1	--	1	1	2	2	2	2	2	1	2	
Projeto/Dissertação de Mestrado	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estágio Curricular / Projeto de Estágio				X		X	X	X	X	X		X	

Fonte: Planos de Estudo de 18 cursos de mestrado (2º ciclo) da área dos Recursos Humanos, em funcionamento em instituições do ensino superior, no ano letivo 2012/2013.

Legenda:**INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

ISCTE BS - ISCTE – IUL Business School
ISCTE ECSH - ISCTE – IUL Escola de Ciências Sociais e Humanas
ISCTE Indeg - Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial do ISCTE
IE – UM – Instituto de Educação da Universidade do Minho
EEG – UM – Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho
FEUP – Faculdade de Economia da Universidade do Porto
ESCE - Set. - Escola Superior de Ciências Empresariais (Setúbal)
ISEG/UTL – Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa
IESCSP – UTL - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa
ISG Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar
ISM Maia - Instituto superior da Maia
ISG Lisboa - Instituto Superior Gestão (Lisboa)
ISLA Leiria - Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria
ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa
ISLA Sant. - Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém
INUAF – Instituto Superior Dom Afonso III (Loulé)
ISMT – Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra)
ULus. – Universidade Lusitana (Lisboa, Porto e V.N. Famalicão)

DESIGNAÇÃO DO CURSO

Human Resources Management
 Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos (Executivo)
 Formação, Trabalho e Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Economia e Gestão de Recursos Humanos
 Gestão Estratégica de Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão estratégica de Recursos Humanos
 Gestão do Potencial Humano
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão de Recursos Humanos e comportamento organizacional
 Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional

Percurso formativo: trajetórias, vivências e representações

O quadro 2 apresenta o perfil sociográfico dos 23 diplomados do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos (MFTRH) do IE-UM. Em traços gerais, estamos perante um grupo maioritariamente feminino e solteiro, muito jovem (menos de 30 anos), residente em Braga e nos concelhos limítrofes e detentores de uma licenciatura em Educação obtida na Universidade do Minho. Este grupo de diplomados representa as primeiras gerações de alunos da Licenciatura em Educação pós-bolonha que, logo após a conclusão do 1º ciclo, ingressaram numa das três áreas de especialização do 2º ciclo correspondente. Detentores de médias de licenciatura situadas entre o 14 e o 16, este grupo concluiu a sua formação pós-graduada há menos de 4 anos.

Quadro 2 - Perfil sociográfico dos diplomados

Variáveis	Fi
Género	Feminino: 19 Masculino: 3
Idade	23-25 = 9 26-35 = 9; Mais 40 = 4
Estado Civil	Solteiros: 16 Casados: 5 Viúvo: 1
Residência (concelho)	Braga: 8 Viana do Castelo: 2 Fafe: 2 Outros concelhos próximos de Braga (Amares, Monção, Arcos de Valdevez, Matosinhos, Póvoa de Lanhoso, Esposende, Barcelos, Maia): 8 Inglaterra: 1 Madeira: 1
Licenciatura/Universidade	Educação (UM): 19 Educação Social (ESE – IPP): 1 Bi-Etápica em RH (ISCET): 1 Enfermagem e Psicologia (UM): 1
Ano de conclusão	1984 e 1998 = 1 2003 – 2006 = 4 2007 – 2009 = 17
Média final do curso	Média = 15
Ano de conclusão do mestrado	2007-2009 = 6 2010-2011 = 15 2012 = 1
Média final do curso	Média = 16,3

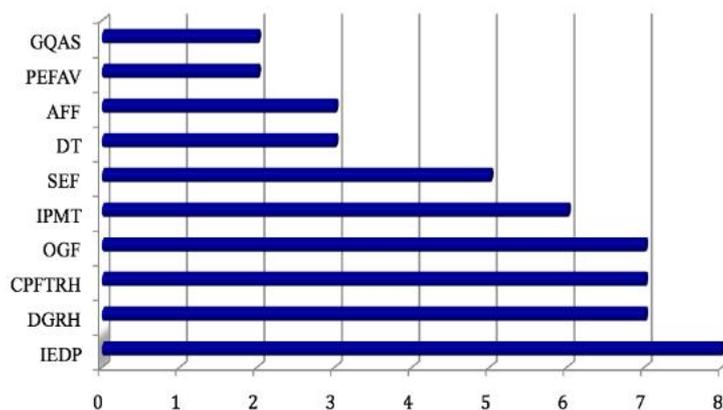
Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

O percurso formativo destes diplomados reflete de forma clara os novos condicionalismos decorrentes da implementação do modelo de Bolonha. Questionados sobre as razões para a entrada naquele curso, os diplomados apontam, em primeira

linha, a necessidade de aprofundar conhecimentos e complementar a formação genérica obtida no 1º ciclo (8 respostas), a ideia de maior empregabilidade e de abertura de novos horizontes profissionais (8 respostas), a possibilidade de realizar um estágio (6 respostas) e o gosto e interesse pela área da formação e recursos humanos (3 respostas). É visível uma postura instrumental face à formação, ditada sobretudo pela necessidade de adquirir competências específicas numa determinada área e de aceder ao mercado de trabalho, por via do estágio. De notar ainda que, no plano da vida académica, este grupo restringiu a sua vivência ao domínio meramente formal, já que apenas 6 entrevistados referem ter participado nas estruturas da Universidade, designadamente em atividades relacionadas com o Núcleo de Estudantes em Educação (NEDUM).

As perceções dos diplomados a respeito das unidades curriculares consideradas mais relevantes para a sua formação apontam para a valorização das áreas nucleares do curso: em primeiro lugar, a investigação e desenvolvimento de projetos e, logo a seguir, as áreas mais estreitamente relacionadas com os recursos humanos e a formação em contexto de trabalho. Os testemunhos dos entrevistados evidenciam uma associação clara entre a valorização dos conteúdos da unidade curricular, o desempenho do corpo docente e a natureza prática das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Gráfico 1 – Unidades curriculares consideradas mais importantes



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Legenda: IEDP – Investigação em Educação e Desenvolvimento de Projetos; DGRH – desenvolvimento e Gestão de Recursos Humanos; CPFTRH – Contextos e Práticas de Formação, Trabalho e Recursos Humanos; OGF – Organização e Gestão da Formação; IPMT – Inserção Profissional e Mercado de Trabalho; SEF – Sociologia da Educação e Formação; DT – Direito do Trabalho; AFF – Avaliação e Financiamento da Formação; PEFAV – Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida; GQAS – Gestão da Qualidade e Auditoria de Serviços.

Convidados a efetuar um balanço crítico sobre o modo de funcionamento do curso, os entrevistados destacaram como principais pontos fortes a relevância científica do curso, a possibilidade de realizarem um estágio numa instituição de trabalho e a competência científica e pedagógica da equipa docente, entre outros aspetos assinalados no quadro 3. Conscientes das dificuldades em aceder ao mercado de trabalho, os diplomados sublinharam várias vezes ao longo da entrevista a importância do estágio, associado a uma boa preparação científica na área de especialização. Esta perceção é ainda mais clara quando enunciam como pontos fracos do curso, o “excesso de teoria e a ausência de contextualização prática” existente em algumas unidades curriculares que tendem a repetir os conteúdos já abordados no 1º ciclo.

Quadro 3 – Pontos fortes e pontos fracos do curso

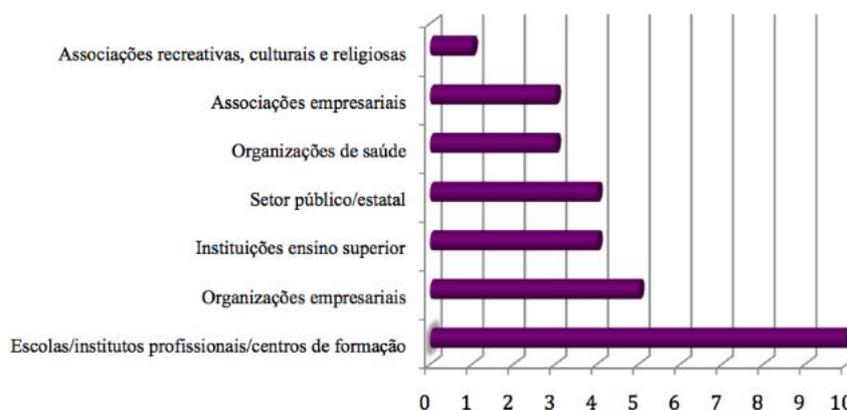
Pontos Fortes	Fi	Pontos fracos	Fi
Relevância científica <ul style="list-style-type: none"> • Plano de estudos relevante • Riqueza nos temas abordados • Conhecimentos na área da formação 	8	Excesso de teoria e ausência de contextualização prática	7
Estágio	6	Repetição de conteúdos da licenciatura e conteúdos pouco inovadores	6
Competência científica e pedagógica dos docentes	5	Défi ce de unidades curriculares focadas na área dos recursos humanos	2
Transversalidade das áreas científicas, por via da colaboração de outras escolas da UM	4	Pouca visibilidade do curso e pouco dinamismo do IE ao nível do MT	1
Acesso ao mercado de trabalho	3		
Convívio com colegas mais experientes	2		

Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Integrado no 2º ano do curso, o estágio desenvolve-se sob a supervisão de um orientador científico designado pela Universidade do Minho e de um acompanhante indicado pela instituição de estágio. O levantamento das instituições onde decorreram os 30 estágios e a sua agregação em macro-categorias (cf. Gráfico 2), permite registar as seguintes tendências gerais: i) a grande diversidade de instituições e de distintos contextos de trabalho; ii) a preferência pelas organizações educacionais, com destaque para as escolas/institutos profissionais e centros de formação; iii) a relativo interesse pelos contextos empresariais e o retraimento do setor público/estatal; iv) a abertura da

Universidade do Minho como instituição de acolhimento de estágios. De realçar que cerca de 50% dos diplomados realizaram o seu estágio na cidade de Braga, sendo que os restantes se distribuíram por concelhos próximos da sua residência (Barcelos, Viana do Castelo, Vila Verde, Amares, Póvoa de Lanhoso, entre outros).

Gráfico 2 – Instituições de estágio (n=30)



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Apesar da grande diversidade dos contextos de estágio, os projetos de intervenção convergiram para duas áreas fundamentais: a formação/educação e a gestão de recursos humanos. A primeira, sobre a qual incidiu a grande maioria dos projetos de investigação e intervenção, abrange um leque de enfoques muito variados, desde a análise de necessidades, à gestão e avaliação do impacto da formação, nas suas múltiplas modalidades (formal, não-formal e informal). A segunda, de incidência residual, reporta-se a projetos voltados para a avaliação do desempenho, para a descrição e desenho de funções e para a análise de processos e contextos de trabalho.

Na ótica dos entrevistados, a integração no local de estágio foi muito bem conseguida (cf. gráfico 3), tendo sido a maioria acolhida de forma adequada pelos responsáveis. Em termos de mobilização de competências desenvolvidas ao longo do curso, destacaram a importância das metodologias da investigação e os conhecimentos na área da formação. Esta visão retrospectiva da experiência de estágio vem reforçar a ideia de que os projetos desenvolvidos incidem mais na investigação e menos na intervenção, facto várias vezes aludido como um aspeto a merecer reflexão por parte da coordenação do curso. A leitura que efetuamos a um número significativo de Relatórios de Estágio vem reforçar esta ideia de relativa colagem ao modelo de dissertação

académica, sendo evidentes as dificuldades em conciliar as lógicas de intervenção profissional com o modelo de investigação convencional.

Gráfico 3 – Integração na instituição de estágio (n=23)

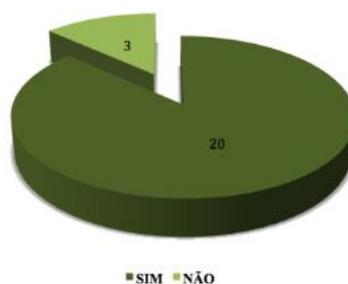


Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Do estágio ao mercado de trabalho

Dos 23 diplomados inquiridos, apenas 3 referem estar na condição de desempregados, todos eles há menos de um ano. Os restantes 20 diplomados encontram-se a exercer uma atividade profissional em contextos de trabalho diversos e na região do Minho, com prevalência para a cidade de Braga.

Gráfico 4 – Integração no mercado de trabalho (n=23)



Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Os dados constantes no quadro 4 apresentam informações sobre a inserção no mercado de trabalho, revelando o percurso de continuidade ou mudança em relação à instituição de estágio, bem como a natureza dos cargos ocupados e do vínculo laboral. Algumas tendências significativas são perceptíveis: i) a grande diversidade de instituições e contextos de trabalho, com destaque para a região do Minho; ii) a concentração de atividades profissionais na área da formação; iii) a integração profissional na instituição de estágio em quase 50% das situações (cf. casos sombreados); a prevalência de vínculos laborais precários. Em todo o caso, é possível

confirmar uma elevada taxa de inserção profissional, sendo as funções e cargos desempenhados consentâneos com a área específica da formação pós-graduada.

Quadro 4 – Transição para o mercado de trabalho

	Instituição de estágio	Instituição de trabalho	Cargo ocupado	Vínculo
1	Escola de Economia e Gestão da Univ. Minho	Agresta-Ass. Agricultores do Minho (Monção)	Coordenadora formação e mediadora cursos EFA	Trabalhadora independente
2	Escola de Economia e Gestão da Univ. Minho	Checklist, Global Management Solutions, Lda (Arcos de Valdevez)	Coordenadora Pedagógica	Contrato a tempo certo
3	Serviços Académicos da Univ. Minho	Restauração - estrangeiro		
4	Câmara Municipal Fafe	Escfop - Escola de Formação Profissional (Guimarães)	Coordenadora Pedagógica	Contrato a tempo certo
5	Lar de Santa Cruz - Braga	Lar de Santa Cruz - Braga	Técnica de formação	Contrato a termo certo
6	Centro Hospitalar do Médio Ave	Centro Hospitalar do Médio Ave	Coordenadora da formação	Contrato a tempo indeterminado
7	Município de Amares	Município de Amares	Técnico superior (área de RH)	Contrato a tempo indeterminado
8	Câmara Municipal de Braga	Câmara Municipal de Braga	Assistente técnico	Contrato a tempo indeterminado
9	Mais Pessoa - Centro de Intervenção Psicológica e Desenv. Educativo	Centro Novas Oportunidades da Escola Básica e Secundária de Barroelas.	Assistente Técnico Administrativa.	Contrato a tempo certo
10	EPAVE - Escola profissional do Alto Ave	Empresa de formação	Formadora	Contrato a tempo certo
11	Escola do Comércio do Porto	Escola do Comércio do Porto	Mediadora sócio-profissional – Cursos EFA, Formadora CEF e ensino profissional	Trabalhadora independente
12	FVForm - Formação Profissional	FVForm - Formação Profissional	Coordenadora da formação	Contrato a tempo certo
13	Instituto Empresarial do Minho	Instituto Empresarial do Minho – Oficina de competências	Coordenadora da formação	Contrato a tempo certo
14	ETAP - Escola Profissional de Viana do Castelo	Intermarché (Viana do Castelo)	Responsável pela seção de líquidos e operadora de caixa	Contrato a tempo certo
15	Assoc. Com. e Ind. de Fafe, Cab. Basto e Cel Basto	CIEd - UM	Bolsista de investigação	Contrato a tempo certo
16	Assoc. Comercial e Industrial de Barcelos (ACIB)	CIEd - UM	Bolsista de investigação	Contrato a tempo certo
17	ADLML - Associação para o Desenvolvimento Local do Minho e Lima (Viana do Castelo)	Lilazes D'Ouro (Póvoa de Varzim)	Assistente comercial	Contrato a tempo certo
18	Process Advice Consultoria, Auditoria e Assessoria de Gestão, Lda.	Câmara Municipal de Ovar	Estagiário PEPAL (Prog. Estágios Administ. Local)	Contrato a tempo certo
19	Empresa de Águas, Efluentes e Resíduos de Braga – Emp. Municipal	Igreja de Jesus Cristo SUD em Portugal (Porto)	Coodenador de formação	Contrato a tempo indeterminado
20	Inst. Português de Oncologia - Porto	Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho	Técnica Superior de Segurança e Higiene	Contrato a tempo certo

Fonte: Entrevistas semi-diretivas realizadas aos diplomados do IE/UM, mestrado em FTRH, abril/maio de 2012

Na sua globalidade, os dados recolhidos revelam a presença de percursos de transição plurais, refletindo a diversidade de instituições de trabalho, de funções profissionais exercidas e de estatutos sócio-profissionais ainda em construção. A multi-

dimensionalidade inerente a este campo profissional parece propiciar, por outro lado, a individualização dos percursos e das biografias de vida, aspeto evidente nos discursos dos diplomados quando idealizam as suas carreiras profissionais. Por exemplo, o investimento na formação profissional e a intenção de criar o próprio negócio é diferentemente valorizado por estes diplomados. De igual modo, a forma como se posicionam em relação à mobilidade e à rotatividade profissional é claramente dissonante, traduzindo uma pluralidade de perspetivas face à carreira profissional.

Discussão e conclusões

A análise efetuada aos projetos de formação e às trajetórias profissionais no campo específico dos Recursos Humanos revelou algumas tensões e contradições. Em primeiro lugar, o centramento da formação pós-graduada nas dimensões técnicas da gestão de recursos humanos e a desvalorização dos processos de educação e formação, parece estar em contraciclo com as competências requeridas pelas organizações do trabalho (cf. Torres, 2012). Em segundo lugar, a hegemonia de um modelo de formação mais voltado para as dimensões técnicas parece contrariar a existência de percursos profissionais plurais e não-lineares, refletindo as próprias dinâmicas e assimetrias do mercado de trabalho. Estas constatações impõem à reflexão sobre qual o papel e o lugar deste profissional no atual cenário económico-social e, paralelamente, qual a matriz formativa a privilegiar na construção de um perfil mais transformador e menos executivo das diretivas globais.

Ao concebermos o profissional da formação e recursos humanos como um elo de mediação entre a força dos imperativos económicos da globalização e a salvaguarda da responsabilidade social e ético-política das organizações, teremos que privilegiar no plano formativo, o desenvolvimento de competências de análise política e organizacional, fundamentais para a criação e reinvenção de modelos alternativos de educação e formação. E esta capacidade de criação de novos modelos significa, fundamentalmente, o ensaio de novos processos formativos inspirados nas dinâmicas inerentes aos contextos de trabalho, e não tanto na procura e réplica de novas modas formativas importadas de fora. Quando pensada e concebida em função das especificidades culturais da organização, o processo de educação e formação pode contemplar uma pluralidade de formatos, de modelos e de recursos potenciadores da

transformação sociolaboral numa direcção norteada por princípios mais humanistas e democráticos (Torres, 2001; Estêvão, Gomes, Torres & Silva, 2006; Estêvão, 2012). De acordo com este alinhamento, as metodologias de investigação e de intervenção de cariz mais qualitativo revelam-se ferramentas muito importantes na recolha, análise e interpretação de contextos, de situações específicas e, de um modo mais amplo, das organizações de trabalho. Algumas destes métodos e técnicas de investigação com menos tradição em Portugal, como por exemplo, a investigação-acção, a técnica de Delfos, os círculos de estudo, os grupos de discussão e as histórias de vida, quando recontextualizadas na especificidade de cada caso, podem vir a constituir-se, durante a sua *démarche* no tempo e no espaço, em processos de aprendizagem colectiva. Por outras palavras, ao mesmo tempo que cumprem a função de recolha sistematizada de dados, acabam por potenciar situações de aprendizagem significativa para os participantes envolvidos.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. & Antunes, Fátima (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 5-31.
- Correia, José A. (2010). Trabalho e formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35 (1), 19-33.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Torres, Leonor L. (2001). A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 119-150.
- Estêvão, Carlos V. (Coord.), Gomes, Carlos A., Torres, Leonor L. & Silva, Paulo (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas. Relato de uma investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos V. (2012). Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In Carlos V. Estêvão (Coord.). *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade*. Curitiba: Editora CRV, pp. 203-227.
- Torres, Leonor L. (2012). Educação e Trabalho. Lógicas de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In Carlos V. Estêvão (Coord.). *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade*. Curitiba: Editora CRV, pp. 105-144.

Agradecimento: Uma nota de agradecimento aos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Educação, da unidade curricular *Educação e Trabalho* (ano letivo 2011/2012), que de forma empenhada e profissional colaboraram na realização e transcrição das entrevistas.