



(Trans)formação de saberes dos educadores/professores principiantes em contexto de trabalho: Das competências adquiridas às competências exigidas

Cândida Mota Teixeira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
mota.candida@gmail.com

Elisabete Ferreira

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
elisabete@fpce.up.pt

Num quadro investigativo do curso de pós doutoramento em desenvolvimento na FPCEUP pretende-se, nesta comunicação, dar conta do itinerário de (trans)formação de educadores/professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico, licenciados na E.S.E do Instituto Politécnico do Porto. Almeja-se um balanço interpretativo entre as competências apreendidas na formação inicial e as competências exigidas no mundo do trabalho, situando-o no contexto, mais amplo, de uma *identidade situada* (Hewitt, 1991, cit. Lopes & Ribeiro, 1996:385).

Sob a égide de uma metodologia qualitativa de recorte de investigação segundo entrevistas biográficas aos docentes, sublinharemos o significado que as instituições de formação têm na vida pessoal e profissional dos seus formandos enquanto *tempo primeiro de socialização profissional* Lopes et al (2007) e enquanto referenciais poderosíssimos de desenvolvimento de competências e conhecimentos. Sublinharemos, paralelamente, as instituições de trabalho enquanto espaços de reconfiguração desses mesmos saberes e enquanto plataformas de (trans)formação da identidade dos profissionais de educação em períodos de inserção profissional, no sentido de melhor perceber as identidades profissionais que foram edificando na experimentação das suas identidades social e situada (Hewitt, *ibidem*).

A trajetória profissional de cada educador/professor entrevistado remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. Nas narrativas expressas as lógicas de reconversão permanente entre dimensões da formação, dimensões da vida pessoal e profissional afiguram-se constantes. Gera-se, neste jogo de reconfigurações, entre o saber e o fazer, a conquista de novas competências profissionais que lhe permitem enfrentar as inúmeras e complexas mudanças da sua identidade de ofício (Dubar, 2006).

Movemo-nos em terrenos complexos e em teias de interações dilatadas por tempos sociais, económicos e políticos, em mutação, que exigem um processo formativo (trans)formador, não sendo possível, por isso, dissociar as questões formativas das questões identitárias (Canário, 1997).

Palavras-chave: formação inicial; desenvolvimento profissional; identidade situada; competências; organizações educativas.

1. Introdução

Pretende-se, neste artigo, dar significado aos percursos profissionais de sete docentes (três educadoras de infância e quatro professoras do 1º e 2º ciclos do ensino básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto dando conta das (trans)formações dos saberes e competências desenvolvidas nesta transição da formação inicial para ao esfera do trabalho. Através das narrativas biográficas, intentaremos

desconstruir os sentidos da identidade profissional docente (Lopes, 2007) construída na formação inicial e perceber as competências transportadas e transformadas nos quotidianos da transição escola-trabalho-profissão (Azevedo, 1999). Pretende-se uma interpretação permeabilizada por uma relação empática e ética que permita uma construção social de sentido e simultaneamente nos permita:

- i) Identificar os contributos da formação inicial, percebidos pelos sujeitos do estudo, na construção de competências profissionais;
- ii) Perceber as (trans)formações que essas competências sofreram no quadro geral da construção das suas identidades profissionais;
- iii) Interpretar o(s) sentido(s) de estar e ser na profissão.

Partimos do princípio que as transformações sofridas pelos sujeitos são multidimensionais e não apenas técnico-pedagógicas. Os estudantes e professores enfrentam, no mundo do trabalho, um conjunto de experiências significativas que acrescentam pontos aos seus repertórios de competências profissionais que se transmutam e influenciam as identidades pessoais e sociais.

2. Notas metodológicas

O conhecimento deriva da partilha de comunidades facilitadoras do discurso, como tal, decidiu-se eleger as narrativas como instrumento de recolha de dados (Clandinin e Connelly, 2000). Tratando-se de um estudo sobre identidades profissionais, pareceu-nos que estas facilitam e permeabilizam a interpretação dos discursos.

Podemos afirmar que a relação construída nestes encontros biográficos (Ferraroti, 1979), com um sujeito relacional, a interacção revelou-se um meio importante de gerar significados. Tratou-se de escutar o que se passa enquanto pensamos o que se passa connosco. E é nesta relação que o conhecimento se faz, até porque todo o conhecimento está impregnado de desejo de nos descobrirmos enquanto descobrimos o outro. Aliás, como nos diz Clandinin e Connelly (2000), nestes procedimentos empáticos de diálogo e da experiência supomo-nos como sendo o outro.

Assim, numa relação ética de mutualidade na construção social do sentido seguimos as pistas da metamorfose e na tradução das suas narrativas (Bardin, 1974) damos conta do vivido, transformamo-lo em categorias de análise e posteriormente em relatos, tentando gerar conhecimento acerca desta reconversão ou manutenção de competências e saberes profissionais, numa perspectiva de transmutação de experiências e simultaneamente de desenvolvimento identitário.

3. Escola de formação inicial: Laboratório de transformação

O conhecimento que aqui se tece exhibe-se numa pauta de tradução emersa em conhecimento reflexivo. Neste contexto, a formação inicial é um importante *laboratório de transformação* onde se vivem momentos chave da socialização e da configuração profissional. Diz-se efusivamente “eramos uma família... eramos poucos e talvez por isso a E.S.E tivesse possibilitado uma formação muito próxima do aluno” (Grupo1- A).



As verbalizações desta profissional são corroboradas pelos outros sujeitos da investigação. Emergem, acerca da formação inicial, de vozes de fascínio e encanto que se interpretam como um sentido positivo de início da construção de um processo de identidade profissional (Dubar,2006). Parece-nos, pois, que esta instituição educativa investiu no papel social do professor, que se situa entre a provocação de conflitos intelectuais e o desafio de uma busca de equilíbrios. Esperando que, desta forma, o aluno se desenvolva.

Interpreta-se uma escola de formação inicial como uma plataforma que potenciou a aprendizagem de diferentes saberes. Evidencia-se, em primeiro plano, um clima de formação alicerçado numa relação de cooperação professor e estudante. Evidencia-se, ainda, uma missão de formação centrada em competências sociais, pessoais e académicas. Aliás, as entrevistadas do grupo I, dão-nos conta do equilíbrio entre competências adquiridas. Dizem ter mobilizado bastante as “competências sociais e acho que foi aí que aprendemos bastante (...) as outras (...) vêm por acréscimo” (Grupo I. B), acrescentam, ainda, que as “académicas (...) são transversais” (Grupo I.C). É curiosa a hierarquização das competências estabelecida, uma vez que colocam maior ênfase nas competências sociais. No entanto, ao longo do discurso as competências académicas assumem relevo, principalmente quando se referem às experimentações laboratoriais e à sua aplicabilidade em contexto de estágio.

De facto, as competências relacionais, colaborativas e emocionais (Branco, 2004) emergem, contidas no grande grupo das competências sociais, como as mais relevantes e potenciadoras da aprendizagem.

Também o grupo II corrobora este clima potenciador da aprendizagem e destaca que “apesar de termos bastantes aulas teóricas estas são articuladas com trabalhos de grupo em que os alunos...os próprios alunos fazem uma formação contínua e prática (Grupo II- E), ou como diz a colega “colaborativa” (Grupo II -F). Destacam, igualmente a relação professor-estudante e enfatizam, principalmente, a relação com a turma.

Sublinhamos que nos dois grupos de estudo comungam opiniões, exaltando as dinâmicas de trabalho em equipa enquanto geradoras de uma aprendizagem relacional e investigativa. Acrescentam, ainda, que a reflexão acabou por ser a nossa... a melhor competência (...). Foi muito trabalhada, principalmente no estágio final (Grupo II- G).

Ora, estas recordatórias posicionam a escola de formação inicial num cenário formativo de grande imprescindibilidade identitária que como diz Azevedo, (cit. Mota-Teixeira, 2009:106), se preocupou em “produzir cartógrafos que soubessem traçar rotas, seguir a rosa-dos-ventos”. De facto, as competências adquiridas pelos sujeitos tem muito mais a ver com uma “educação para a iniciativa, empreendedorismo e pró-actividade, do que para a passividade e reactividade” (idem).

4. Instituições educativas: Laboratórios de (trans)formação

Em tempos pós-modernos, estes sujeitos confrontaram-se com “ventos que nem sempre sopram a favor” (Nóvoa,1998) de uma (trans)formação identitária conciliadora. Estes vivenciam “histórias de confrontos: entre o Eu e os outros” (Carreira, 1995: 5), diferentes das ocorridas na escola de formação inicial. Continuam em transformação e em formação, muito embora de forma cautelosa, isto é, gerindo os contextos, as pessoas e os alunos. Enfrentam desafios de si e dos outros. Enfrentam-se, enfrentando.

Os alunos e as estratégias pedagógicas são a sua maior preocupação. Reivindicam (Grupo I) a possibilidade de desenvolver trabalho experimental em laboratório, no entanto o elevado rácio docente- aluno, não lhes permite essa eleição. Lamentam ter que centrar o



ensino em estratégias demonstrativas. Dizem “a viva voz” que o trabalho em equipa é difícil de realizar, até porque enquanto professoras principiantes passam por situações de menosprezo por parte de alguns colegas mais experientes.

No entanto sublinham (Grupo I) as relações com os alunos de grande imprescindibilidade: sublinha que “com a direção de turma cria-se uma grande proximidade” (Grupo I- B): Conforme diz a entrevistada (Grupo I- D): no fundo, muitas vezes, o que eles precisam é de alguém que...que mostre que se importa com eles e que lhes passe alguma disciplina, eles gostam disso. Nesta linha, a entrevistada (Grupo I- C) destaca que: “nas escolas em que eu andei o cuidar é fundamental. Quando for na altura de transmitir conhecimentos, adquirir competências (...) essa parte, infelizmente, e se calhar fica mal eu dizer, é colocada em segundo plano”.

Também o grupo II corrobora estas particularidades e nos dá a perceber que as competências têm que ser ajustadas às circunstâncias institucionais. Investem muito mais que o grupo I na mudança e transformação de práticas e vangloriam-se por pequenas conquistas: temos algumas educadoras que se estão a abrir à mudança de há um ano para cá, mas também tem outras que não. Porque nunca experimentaram, nunca saíram da zona de conforto (Grupo II- G).

Repare-se que este grupo II labora em instituições de infância privadas, onde têm vindo a conquistar continuidade contratual e alguma estabilidade, ao contrário da configuração de “saltimbancos” que os professores de 1º e 2ºs ciclos experienciaram.

5. Considerações finais

Os sujeitos da investigação assumem que a formação, não se centrou, apenas, em aprendizagens das dimensões do saber fazer (aquisição de competências técnicas), mas que contemplou competências sociais e pessoais, tais como: o desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais e a mobilização de competências crítico-constructivas.

Ora, esta multidimensionalidade formativa posicionou-os em patamares “de disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual” (Pallascio, 2000, cit. Mesquita, 2011:35), que sabiamente adaptaram aos contextos profissionais. Podemos, indubitavelmente, interpretar que as competências oferecidas na formação inicial já previam uma (trans)formação contextual, singular e adaptada às necessidades de cada docente.

Se tomarmos em consideração uma possível concetualização de competência percebe-se, nos dois grupos de docentes investigados, um manancial de saberes alicerçado numa ação com pertinência; mobilização de saberes e conhecimentos dentro de um contexto profissional; integração/combinção e transferência de saberes múltiplos e heterogêneos. Percebe-se uma predisposição dos sujeitos para aprender a aprender, num comprometimento com a profissão (Mesquita, 2011:44) e com o desenvolvimento da(s) sua(s) identidade(s) profissionais (Lopes, 2012).

Interpretamos, pela voz dos sujeitos da investigação, a construção de um saber profissional de base (escola de formação inicial) requerido pela ação problematizadora, que os levou a transpor e a combinar saberes. Percebeu-se, ainda, que se constroem as competências necessárias ao exercício da profissão através de um processo (des)construcionista e contínuo (Mesquita, 2011), onde a reflexão na ação e sobre a ação exercem um papel primordial (Zeichner, 1993).



Com efeito, observa-se a escola como um referente de formação importante, muito embora se considere que é no decorrer das trajetórias pessoais, profissionais e sociais que o indivíduo se desenvolve enquanto profissional. Neste processo contínuo (trans)forma-se e transforma o outro e o contexto educativo que habita.

Assim temos, por um lado, a escola de formação inicial como processo de inteligência do exercício profissional, alicerçada em modelos relacionais de desenvolvimento humano (Baptista, 2004), isto é, despojadas “de dilemas antigos da formação de professores que, no novo contexto, tomam novas qualidades” (Lopes & Pereira, 2012: 14). Por outro lado, encontram-se contextos de trabalho enquanto ambientes formativos, ainda que as lógicas relacionais e afetivas nem sempre saiam dos muros da sala de aula. Sublinhamos que a condição de profissionais neófitos (em exercício profissional há cerca de quatro e cinco anos) coloca-os num patamar de experimentação por referência à escola de formação inicial. Claro que nem sempre esta postura de novidade os torna efetivos e afetivos nos grupos dos seus pares, no entanto, torna-os afetivos no grupo de crianças e alunos.

Desta forma, reiteramos a necessidade da governação das escolas tornar implícito um trabalho emocional contínuo, a fim de desenvolver as emoções positivas que nos permitam olhar o ensino-aprendizagem numa perspetiva afetiva (Ferreira, 2011; 2012) e relacional e que nos permitam (re)construir identidades e(a)fetivamente profissionais (*ibidem*).

Referencias Bibliográficas

- Azevedo, Joaquim (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, Pierre (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, Augusta V. (2004) *Competência emocional: Um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canário, Rui (Org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carreira, Teresa (1995) A identidade cultural: Elo de ligação e ruptura. In *Cadernos da Educação*, 5, 3-5.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2011). *Pesquisa narrativa. Experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Costa, Maria E. (1991). *Contextos de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, Maria T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, Daniel (2001). *Ajudar a ensinar. Relações entre didáctica e ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferrarotti, Franco (1979). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa & Finger (Orgs), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.



Ferreira, Elisabete (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In C. Leite; J. A. Pacheco; A. F. M. & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 90-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Porto Editora.

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning, the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38.

Lopes, Amélia (2007). A identidade do 1º CEB. In A Lopes (Org.) *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 122-130). Porto: Edições Afrontamento.

Mesquita, Elza (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Silabo.

Mota-Teixeira, Cândida (2009). *(Re)construção da identidade profissional: Perspectivas e inquietações dos educadores de infância em início de carreira profissional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.

Nóvoa, António (1991) O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.

Pinto Alves, Conceição (2001). Socializações e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e prática*. Lisboa: Educa.

