

Introdução

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. 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 diretamente. Esta tarefa não é fácil porque o terreno da formação de professores é atravessado por clivagens ideológicas que, não só determinam as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas também influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem (A. Estrela, 1991).

As instituições de formação ao assumirem o processo formativo devem 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, determinar que estratégias e objetivos deveriam estar subjacentes à formação.

O grande objetivo 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 atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respetivo território educativo onde interagem (Campos, 2002).

Tida 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.

Perante a evidente realidade da formação inicial se traduzir no primeiro contacto com a realidade profissional, sob a forma de experiências práticas, somos concordantes com as palavras de Bertran e González (cits.

por Flores, 2000:43) quando salientam que o futuro professor não consegue adquirir «o conhecimento de uma forma total, acabada e definitiva», por tal, o papel da formação inicial é possibilitar-lhe o desenvolvimento de potencialidades, para que possa crescer profissionalmente, ao longo da sua carreira.

Será na ação profissional problematizadora, que leva o professor a mobilizar, transpor e combinar os saberes, que se constroem as competências necessárias ao exercício da profissão, através de um processo (des)construcionista e contínuo. É nesta perspectiva que Tardif, Lessard e Gauthier (s/d:27) postulam a formação inicial, isto é, como um meio de «exercitar os estudantes – os futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes ‘reflexivos’».

Partiu-se para este estudo com a ideia de que a formação inicial é um momento crucial na vida de um aluno/futuro professor, configurando-se como um conjunto de relações dialéticas e de interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo formativo. Estando diretamente implicada com a formação inicial de professores, considera-se que conhecer as representações que estes têm sobre o processo formativo poderia ajudar a compreender os contributos da formação inicial na construção de competências profissionais.

Somos conscientes (i) dos consensos e desavires 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 atividades de *role play* espontâneo» (Formosinho, 2001:50); e (iii) de que a autoperceção 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, 1995:211).

Considerando então que «todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor» (Formosinho, 2001:49) e que antes de iniciarem a sua formação, possuem já um conjunto bastante elaborado de perspectivas sobre o ensino, os professores, a aprendizagem e os alunos, itera-se ao longo deste trabalho de investigação uma leitura que se aplicará às representações que os alunos/futuros professores possuem sobre o professor competente. Representações essas que podem contribuir para perceber como os futuros professores estruturam o seu pensamento em torno de alguns conceitos centrais que, pelo seu grau de significância

para este estudo, se situa na profissão docente e nas competências profissionais. É neste enquadramento que se entende que o «professor não é um simples objeto/sujeito da intervenção formativa, mas uma pessoa em desenvolvimento, com um conjunto de experiências que foram vividas e interpretadas de uma determinada maneira e que se tornam significativas face ao que virá a ser no futuro, ajudando também a compreender e a explicar aquilo que é no presente» (Ralha-Simões, 1995:62-63). Desta forma, o aluno/futuro professor, como pessoa e professor em desenvolvimento, enfrenta um conjunto de experiências significativas que podem potenciar a sua ação profissional no futuro. No seu desenvolvimento, adquire competências e forma uma imagem do que é ser-se profissional.

A formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores (na prática pedagógica – «estágio») e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional. O futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente. Isto porque a autoperceção que cada indivíduo tem de competência influi na sua prática, valorizando-a ou desvalorizando-a consoante o seu empreendimento pessoal na resolução de problemas em situação.

Neste sentido, pensa-se que as representações que o futuro professor tem da formação inicial, da profissão docente e das competências profissionais, requerem uma análise e, por tal, estabeleceu-se como preocupação fundamental esta área da formação, porque se crê que o professor deve ser preparado «não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica» (Rodrigues e Esteves, 1993:41).

Considerando ainda que «a preparação para a profissão é um período de transição que consiste na passagem das perspetivas de estudante para as de professor» fase em que a prática é fundamental, devido ao seu «impacto nas atitudes, valores e crenças» e, que «poucos estudos se debruçaram sobre o modo como as experiências práticas e a vida profissional são interpretadas à medida que os estudantes se vão envolvendo em situações que lhes dão uma progressiva imagem da profissão» (Simões,

1996:119-120), encara-se este estudo pertinente, uma vez que incide sobre as representações que os indivíduos em formação inicial possuem sobre a profissão docente e das competências necessárias para o exercício profissional da docência.

É neste contexto, das representações sociais e das competências para a docência, que se pretende situar o estudo de forma a tornar mais perceptível as influências destas para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, baseadas no seu pensamento e na sua ação, também para poder «colher alguns ensinamentos interessantes não só para o futuro da profissão docente como, sobretudo, para a desejada renovação e transformação das nossas escolas» (Rodrigues e Esteves, 1993:139).

Assim, esta investigação foi realizada com a intenção de perceber a visão que os alunos/futuros professores têm 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 possam ajudar a (re)situar a prática profissional como profesora na formação inicial.

O estudo exclui 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, sendo dirigido por três objetivos: (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.

Para comprovar uma unidade estrutural ao longo do estudo, e extrair da informação recolhida conceitos classificadores dos fenómenos, conjugam-se uma dimensão teórica (quadro teórico) com uma dimensão prática (estudo empírico) que traduzem as duas fases desta investigação. No desenvolvimento da dimensão prática procura-se inscrever a investigação num modelo de investigação qualitativa, quer porque nos procedimentos de recolha da informação e análise se valoriza mais o qualitativo do que o quantitativo, quer pela natureza dos objetivos, que se inserem numa perspetiva de compreensão hermenêutica dos fenómenos (Loureiro, 1997). Neste sentido, o dispositivo que se pensou apropriado para captar o que pensam os sujeitos, em formação inicial, foi a entrevista. Situa-se a entrevista aplicada num plano intermédio – entrevista semidirectiva – porque a pretensão era recolher dados que permitissem, intuitivamente, aferir sobre a forma como os sujeitos em estudo interpretam determinada realidade. Tendo presente as representações de vinte alunos da formação inicial a

intenção era saber o que pensam da profissão docente e das competências que um professor deve possuir para atuar com profissionalismo, no exercício da sua atividade, e que contributos obtiveram da formação inicial para a aquisição dessas mesmas competências.

Da dimensão teórica fazem parte dois capítulos: *capítulo 1* – Profissão Docente, Competência e Formação; e *capítulo 2* – Formação Inicial de Professores. O *capítulo 1* problematiza a profissão docente, concretamente no que se refere à significação dada pelos investigadores sobre o considerar-se ou não a docência como *profissão*, à imagem de outras profissões. Entendermos o diálogo que confere à profissão docente um determinado estatuto profissional, permitiu refletir sobre: diferentes conceções de professor; os papéis que este deve desempenhar; as competências necessárias à docência; e sobre o papel da formação de professores, entendida neste estudo, não apenas como um momento iniciático na profissão, mas como um *continuum*.

O *capítulo 2* centra-se na formação inicial de professores para perceber as suas finalidades, quem pode qualificar profissionalmente um sujeito que queira vir a ser professor, como se realiza essa formação em Portugal em termos de organização e estruturação, que fragilidades formativas foram percecionadas pelos investigadores que analisaram os seus efeitos, de que forma se pode minimizar algumas das fragilidades existentes, que modelo de formação adotar e, finalmente, que competências se devem considerar num projeto de formação inicial. Relativamente ao último item, referem-se algumas propostas para que um projeto de formação respeite a lógica das competências profissionais, nomeadamente o referencial dos dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua (Perrenoud, 2000) e o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

A dimensão prática apresenta-se estruturada no *capítulo 3* – As Conceções dos Professores – que engloba a apresentação dos dados recolhidos e a análise de conteúdo dos dados emergentes dos protocolos, procurando-se estabelecer, sempre que possível, um diálogo entre o pensamento dos futuros professores e a dimensão teórica, que fundamenta a presente investigação.

Na conclusão tecem-se algumas reflexões tendo em consideração as duas dimensões tratadas anteriormente (quadro teórico e estudo empírico) e traçam-se algumas linhas de pesquisa que podem vir a ser exploradas em futuras investigações.