

CRSS-04-M
AEN-04/3

Escolas, Culturas e Identidades

Comunicações - volume 1



António Gomes Ferreira (Org)

III Congresso
Luso-Brasileiro de História da Educação

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Coimbra 2004

Do processo de profissionalização à construção de identidades profissionais no 1º CEB

Amélia Lopes; Agostinho Ribeiro

- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

1 - Introdução

Nos últimos anos, temo-nos dedicado ao estudo das identidades profissionais dos professores e nomeadamente da identidade dos professores do ensino primário. O interesse pelo estudo das identidades justifica-se pelo modo intenso como convergem no conceito grande parte das tentativas de reflexão sobre os problemas das sociedades de hoje; o interesse particular pelo estudo das identidades dos professores do 1º CEB prende-se com a centralidade destes profissionais nos processos de produção/reprodução social nas sociedades modernas e com o interesse especial de que se reveste o futuro desse nível de ensino num tempo em que ele, mantendo-se, perdeu claramente, em favor do 3º CEB, a contingência sócio-económica especial que até há poucos anos o caracterizou. Esta é para nós uma tarefa tanto mais interessante, quanto se sabe que o 1º CEB tem estado genericamente, para o bem e para o mal, à margem das grandes questões da reforma do sistema, sendo o seu corpo docente, no momento, um dos mais intocados.

2 - Identidade e significado

É o carácter dos problemas particulares das sociedades actuais que explica o uso intenso do conceito de identidade nos discursos em educação. Segundo Zoll (1992), as crises das sociedades contemporâneas são crises das estruturas subjectivas clássicas: estruturas de *habitus* e identidade.

A identidade ancora o *self* no sistema social, dando conteúdo, estrutura e continuidade ao auto-conceito (Mortimer e Gecas, 1987). O conceito de identidade coloca-nos por isso no mundo das significações, na dimensão subjectiva da vida social, se quisermos no *mundo da vida*. Reside aí a sua importância para elucidar a chamada crise de identidade dos professores: ele coloca-nos do outro lado das decisões políticas, ou seja, do outro lado das leis, das ofertas instituídas da formação, enfim, do lado das interpretações subjectivas, no mundo concreto, na vida tal qual se faz, nas pessoas tal qual elas são, nos colectivos tal como funcionam¹.

3 - Mudança identitária: identidade individual e identidade colectiva

Sousa Santos (1995), ao abordar a problemática da modernidade / pós-modernidade (termo que considera adequado na sua inadequação) - e talvez o recurso também intenso a Sousa Santos se explique pela sua capacidade especial de dizer o incfável - diz corresponder à crise manifesta - crise da gestão dos excessos e défices da modernidade numa lógica de homogeneização - uma transição latente, de carácter societal e epistemológico, tendente à identificação de novos mapas para a vida social (que não os Estados-nação) e de novas subjectividades (que não as da conformidade).

Ao estudarmos a identidade dos docentes do 1º CEB colocamo-nos nessa linha (como a de um livro aberto em que nos demoramos) em que o plano do passado - das subjectividades da conformidade - intersecta o plano do futuro - das subjectividades da emancipação e da criação.

Foi no conceito de identidade que estruturámos a nossa análise. Em Erikson (1976)

(não podemos falar de identidade sem falar de Erikson) a identidade é um sentimento de continuidade e um sentimento de unidade, o primeiro reportando-se ao processo histórico, das pessoas e dos contextos sociais, o segundo às relações actuais das pessoas nos seus contextos.

A relação entre identidades individuais e identidades colectivas é central na problemática actual das identidades. Ela pode ser expressa através da noção de representação social (Jodelier, 1989) - que sendo individual corresponde ao modo como todos e cada um dos que a partilham é afectado por ela, nas atitudes, opiniões e práticas, ou da concepção de acção colectiva no interacccionismo simbólico, que em Peman (1993) corresponde ao entrelaçar das acções de diferentes sujeitos umas com as outras embora ocupando posições distintas. Para Blumer (1982), ao comportamento comunitário subjaz um processo interpretativo que intervém pela formulação recíproca de indicações entre quem participa no mesmo campo e não só através daquelas que o indivíduo dirige a si mesmo: a linha de acção própria elabora-se interpretando o que acontece no seu campo de actividade. A acção colectiva resulta desse processo de interacção interpretativa que corresponde ao processo de formação da acção conjunta.

Uma e outra - a identidade individual (Rossan, 1987) e a identidade colectiva (Abric, 1984 e 1989), Flament, 1989) - possuem uma estrutura constituída por um núcleo - com função integradora - e uma periferia - com função adaptativa: no núcleo, fortemente resistente à mudança, estariam os conteúdos centrais da identidade, cujo sentido estaria determinado pela sua génese. Nele, podem e devem verificar-se mudanças de significação - por integração de novas componentes e não por exclusão - mas nunca mudanças de sentido que destruiriam a própria identidade.

J. Turner (1988) esclarece que, do ponto de vista dinâmico, o núcleo é um constructo sentimental, uma "bagagem emocional" e "transsituacional" (J. Turner, 1988: 201) que a pessoa transporta de contexto para contexto; a periferia, por seu lado, é composta de atitudes e imagens de si mais articuladas e conscientes, tipos de pessoas em tipos particulares de situação: os selves situacionais. Segundo o autor, grande parte da dinâmica do *self* acontece no interjogo entre emoções nucleares e transsituacionais e cognições periféricas e situacionais. Quando o sentimento de *self* não é confirmado na interacção com os outros, são as considerações nucleares que orientam a percepção e o pensamento.

4 - A identidade profissional: uma identidade social particular

Nas abordagens interaccionistas simbólicas, distingue-se na identidade individual entre identidade pessoal (relativamente durável), identidades sociais (referidas aos diferentes papéis experimentados) e identidade situada, correspondente à organização das identidades pessoal e sociais numa situação (Hewitt, 1991).

Em Claude Dubar (1995), a identidade profissional é uma identidade social onde assumem uma relevância particular os saberes profissionais. Estes são definidos como "maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro 'universo simbólico'" (Dubar, 1995: 100). Na noção de construção de identidades profissionais a dupla transacção identitária ocupa um lugar central: ela corresponde a uma transacção relacional (onde as identidades oferecidas interagem com as reivindicadas) e a uma transacção biográfica (onde a identidade real interage com a identidade virtual). Uma e outra ancoram-se numa grelha de significados resultantes do processo histórico e do processo biográfico que (in) forma o núcleo da identidade.

5 - Uma grelha para pensar a construção de identidades profissionais no 1º CEB

A nossa identificação de um modelo adequado à construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB baseou-se no sistema conceptual que acabámos de apresentar. Foi do esquema de profissionalização da actividade proposto por António Nóvoa (1987) para dar conta da construção da profissão de professor primário no passado que importámos a estrutura e os conteúdos dessa identidade social particular. O esquema de profissionalização da actividade docente é um modelo centrado no grupo profissional, onde se considera que o processo de profissionalização dos professores se elaborou em torno de duas dimensões nucleares - a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas - e ao longo de quatro etapas - o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação e o desenvolvimento de associações profissionais.

Tendo em conta a essência do conceito de identidade - um sentimento de continuidade diacrónica e um sentimento de unidade sincrónica -, considerámos a estrutura desse processo - constituído por dimensões e etapas - a matriz permanente da estrutura da identidade profissional pessoal ou colectiva dos professores: as dimensões ocupando uma posição nuclear, fonte de sentido, e as etapas ocupando uma posição periférica, lugar das interacções. A identificação de um modelo adequado à construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB consistiria então em encontrar novos significados para as dimensões do núcleo e uma nova definição da periferia em função da dinâmica comunicacional inerente à noção de construção de identidades profissionais para "a mudança social real" (Dubar, 1995).

Foi deste ponto de vista que esboçámos a história das subjectividades docentes em Portugal, focalizando os significados das duas dimensões nucleares da estrutura da identidade docente - que reportámos aos eus profissionais - e a dinâmica relacional ou comunicacional dos contextos de trabalho - que reportámos às interacções institucionais. Para o efeito, identificámos três "tempos" na modernidade que denominámos de: *primeira modernidade*, relativo ao passado (a modernidade propriamente dita), *segunda modernidade*, relativo ao presente (a crise da modernidade) e *terceira modernidade*, relativo ao futuro e correspondente a uma perspectiva de esperança que, nomeadamente em Sousa Santos (1995), se traduz por duas recusas fundamentais: recusa do fim das expectativas e das possibilidades e recusa da subjectividade da conformidade². Deste modo, estudar a construção de novas identidades profissionais docentes passaria em grande parte pela reflexão sobre novas vias para a modernidade, e isto tanto mais quanto a crise da modernidade parecia coincidir em essência com a crise das identidades que ela produziu sobretudo através da escola.

5 - Tempo primeiro

Na *primeira modernidade*, a construção da profissão teria obedecido sobretudo a uma lógica de controle social, traduzida na dependência dos professores do poder político estatal (cf. Nóvoa, 1987 e 1989; Araújo, 1990, 1993 e 1996) - atarefado na sua consolidação através da escola pública e obrigatória - e na exclusão dos professores da produção dos seus próprios saberes profissionais (cf. Nóvoa, 1987 e 1991; Correia, 1997). Isto porque a escola irá servir, sobretudo, o aperfeiçoamento moral do homem, sustentando, pela socialização escolar, a confecção de uma nova ordem social nacional.

Andy Green esclarece de modo exemplar esta situação. Segundo Green (1990, citado em Araújo, 1993: 59), a escola de massas estatal tentou "(...) dar uma versão limitada da cultura nacional que encorajasse a lealdade política e a obediência cívica entre a classe trabalhadora, e dar uma pequena porção de competências apropriadas sem encorajar

ambição excessiva ou o desejo de promoção social. (...) procuraram inculcar uma atitude devota e receptiva e inculcar virtudes Cristãs, mas evitaram excitar tais ambições mundanas. (...) Num nível primário, a educação era assim, essencialmente um instrumento de conformidade social. O seu efeito na estrutura de classes foi reguladora e consolidante, projectada especificamente para derrotar a ambição excessiva e limitar a mobilidade social".

Neste contexto interpretativo as teorias de origem funcionalista, segundo as quais a escola de massas seria uma forma de fornecer os conhecimentos necessários à preparação para um mercado de trabalho novo e em expansão, são consideradas pouco relevantes. A relação da escola de massas com o mercado de trabalho parece existir mas não de forma directa. Assim, Nóvoa (1987: 67) lembra, citando Petitat (1984), que "os partidários do *laissez-faire*, os fisiocratas e os teóricos liberais, favoráveis a um apagamento do Estado na economia, reclamam a sua intervenção no ensino e recusam-se a deixar jogar nesse domínio as leis do mercado".

Os modos de ensino foram essenciais a esta socialização escolar. Segundo Barroso (1995), a passagem do ensino individual ao ensino simultâneo, mediada pelo ensino mútuo, teria tido um papel determinante na uniformização das práticas e das situações subjacentes à implantação do sistema educativo público e dependente do Estado. A identidade colectiva dos professores correspondia a essa uniformização e, em cada escola, coincidia com a do sistema. A identidade pessoal era assegurada por essa definição uniformizada e exterior da identidade colectiva e traduzia-se em despersonalização.

7 - Tempo de crise

A crise de identidade dos professores é, fundamentalmente, a crise desta normalidade. A partir sobretudo da segunda metade do século XX, o modelo social baseado num só consenso, prévio e exterior às pessoas é posto em questão. A crise deste consenso põe em crise a própria matéria de trabalho do professor: a possibilidade de transmissão de geração em geração de um modo comum de ver o mundo, baseado em concepções muito precisas sobre o saber e a autoridade.

Os professores como pessoas não serão mais os mesmos; neles instala-se a dúvida psicológica, sociológica e pedagógica. As pedagogias novas, tornadas salientes sobretudo a partir de meados do século XIX e depois "esquecidas", antes marginais, "oficializam-se" e, com essa "oficialização", ganham em extensão e em intensidade uma representação de criança como um ser inocente e maravilhoso, em nome da qual se apela à inovação, e uma representação de profissionalismo baseada no individualismo, pela qual, pondo-se entre parêntesis a organização do sistema e da escola, se estima que qualquer um, em quaisquer condições, se quiser, pode mudar.

Assim, desprezadas as condições organizacionais e comunicacionais do sistema e das escolas que, como vimos, marcam classicamente não só a identidade docente colectiva mas também, por essa via, a própria identidade docente pessoal, os professores, munidos de ideais demasiado idealizados e sem significados comuns alternativos para as duas dimensões estruturantes da actividade numa profissão eminentemente pública e colectiva, confrontando-se com a materialidade e concretude daquelas condições desprezadas, "adoptam" na prática a identidade tradicional em que já não "acreditam" - que já não lhes convém e que já não os convence.

Assim, entre ideais e práticas, identidades profissionais pessoal e grupal, expectativas e condições de exercício, instala-se um hiato: a crise de identidade docente corresponde a esta discrepância bloqueadora entre uma identidade profissional pessoal demasiado ideal e uma identidade profissional grupal demasiado "real". Enfim, colectivismo e individua-

lismo deixam de convergir.

A história das professoras portuguesas faz com que neles a crise tenha conteúdos e aspectos particulares. A intensidade da idealização da imagem verificada em Lopes (1993), a prevalência do tipo B acompanhada da reificação do "discurso do amor às crianças" verificados em Benavente (1990), o carácter egomórfico e predominantemente negativo das representações das professoras sobre o seu grupo ocupacional, notado também em Lopes (1993) são alguns desses aspectos³.

De acordo com Abraham e Schahbari (1984), nos professores dos países do terceiro mundo a idealização da imagem atingiria níveis superiores. Nos mesmos moldes, poderíamos imputar a intensa idealização da imagem nas professoras portuguesas, primeiramente, à situação semiperiférica da formação social portuguesa. No domínio da política educativa, refere Araújo (1996), a situação semiperiférica traduz-se não só na discrepância, mas sobretudo no carácter "avançado" dos discursos em relação às práticas, do ideal em relação às condições reais. Mas a intensa idealização pode dever-se também a aspectos particulares da história recente dos professores primários no nosso país. Referimo-nos concretamente ao investimento ideológico de que foi alvo o ensino primário durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril. Num movimento quase vertiginoso, em dois ou três anos, em termos de ideias, pusemo-nos a par de temas, questões e debates noutros países progressivamente introduzidos na vida social desde a segunda guerra mundial. As escolas do Magistério, onde se formavam os novos professores foram o lugar dessas ideias e debates, e não as numerosas escolas do ensino primário disseminadas pelo país: as professoras primárias portuguesas, ao contrário do que acontecia com os professores de outros níveis de ensino, não estavam a "necessitar" de mudar (Benavente, 1990).

O período da normalização corresponde à emergência de um discurso culpabilizante do professor inovador pelos excessos da revolução, discurso que se acompanha da negação do profissionalismo como ideologia do Estado, profissionalismo que é assumido pelas direcções sindicais como actividade contra-estatal e não pelos professores em si mesmos como responsabilidade pessoal ou de grupo (Stoer, 1985). A normalização resulta, numa primeira fase, tal como acontecia no final da primeira República, numa polarização dos professores em inovadores e tradicionalistas a que subjaz uma polarização político-partidária.

A primeira metade da década de 90 corresponde ao período de alargamento da escolaridade básica aos 2º e 3º ciclos e à saliência adquirida, em Portugal, pelo discurso da modernização. O modo como o ensino primário é atingido por ele é menos directo que no caso dos restantes ciclos do básico, tornados definitivamente os níveis de ensino de maior contingência sócio-económica e de maior atracção da atenção dos poderes políticos. O ensino primário, para o bem e para o mal, nas últimas décadas, tem-se mantido (do interior) e tem sido mantido (do exterior), genericamente, marginal em relação aos grandes movimentos sócio-educativos da sociedade portuguesa: desenfocado na década de 60, afastado das dinâmicas revolucionárias da década de 70 e periférico em relação às grandes questões da reforma do sistema no fim da década de 80 e no início da década de 90. No ensino primário também não se fizeram sentir os efeitos da "massificação do ensino". Podemos então dizer que o modo como as professoras primárias nos surgem nesta fase corresponde a uma intersecção entre os factores culturais presentes na sociedade portuguesa ligados aos processos de transformação das sociedades ocidentais em tempos de "modernidade tardia" (1994) e uma história particularmente longa e profunda de subordinação e dependência. O "comportamento" das professoras primárias em relação à oferta de identidade fornecida pelo ordenamento jurídico

da formação contínua de professores na primeira metade da década de 90 é o principal revelador que possuímos para dar conta do modo como "o discurso da modernização" interfere na identidade destas professoras.

Segundo Correia e Caramelo (1977), o que caracteriza esse discurso é o abandono dos apelos à igualdade de oportunidades e à reestruturação das relações sociais, em favor de uma estrita competitividade e modernização. A formação seria um importante veículo desse discurso: trata-se de "uma formação estruturada que se acrescenta ao trabalho regular dos professores inserindo-se numa lógica de gestão das carreiras de acordo com determinadas regras administrativas" e de "uma formação dirigida para individualidades" que, embora inseridas num contexto de trabalho, são, para efeitos de formação, inseridas "num mercado sujeito às leis da oferta e da procura" (Correia e Caramelo, 1997: 18). Os autores concluem que esta formação se inscreve "num processo de produção de 'subjectividades educativas' que, longe de contribuírem para o esclarecimento das opções fundamentais (no domínio do ensino), asseguram, mais ou menos eficazmente, a sua ocultação" (*ibid.*). Em nosso entender, processa-se assim o que Giust-Desprairies, (1996) considera dever evitar-se: consolida-se o que está em vias de se desfazer, reforçando-se defesas que perderam a sua capacidade reguladora, e portanto favorecendo a crispação identitária que se alimenta das lógicas da certeza e da mestria e acentuando, a prazo, o processo crítico.

8 - Tempo da esperança

O cerne da crise de identidade docente está na ausência de novas normas que permitam partilhar futuros e coordenar acções. A construção de novas normas de trabalho é, por isso, o ponto de chegada, sempre revisível, da construção de novas identidades profissionais. Trata-se de identificar e partilhar, em cada situação, um novo modo credível de ver o "mundo". Parte importante desse processo de construção é a tomada em conta das condições comunicacionais que permitem aquela identificação e partilha, uma vez que no contexto actual as identidades pessoais estão necessariamente atarefadas na construção da sua defesa, condição da sua manutenção.

No caso das identidades profissionais das professoras do ensino primário e sobretudo das professoras do 1º CEB em Portugal, esta situação, como vimos, é particularmente evidente. A organização escolar clássica, que como argumentámos desempenha um papel definitivo na socialização profissional dos professores, é um dos principais obstáculos à concretização dessas condições comunicacionais.

De acordo com os modos de regulação típicos da primeira modernidade, esta situação não tem solução. A noção de construção de identidades profissionais é ela própria uma alternativa que sugere a transformação dos próprios modos de regulação. Ela implica a produção de colectivos de comunicação situados (uma nova comunidade) e a substituição da subjectividade da conformidade pela subjectividade emancipatória (uma nova subjectividade). As "escolas", enquanto lugares de dimensão e ocupação aceitáveis para favorecer interacções construtoras, surgem como lugares da construção social de uma nova pertinência social para a profissão: alastrando o pedagógico à escola e fazendo depender as decisões - dada a cada vez maior heterogeneidade do sistema educativo - do inter-conhecimento localizado.

Apesar de a crise gerar margens de liberdade, os professores não possuem os meios pessoais e contextuais para as aproveitarem. Pensar a mudança dos professores e das escolas exige, pois, pensar a própria mudança da mudança, o que passa por compreender a permanência (repôr a tradição na mudança), mas também pela identificação de futuros prováveis geradores de acomodações mobilizadoras contra as assimilações paralizantes.

Estas duas considerações devem repercutir-se num modelo de educação e formação: enquanto imagem partilhada a propósito das suas finalidades e enquanto conjunto de procedimentos capazes de as perseguir. A sua identificação possibilitará a reposição da dimensão social do discurso pedagógico dos professores (o espírito de missão) - parte determinante do universo simbólico da profissão que a marca como se de um "tema" de uma melodia se tratasse. Definida inicialmente num registo emancipatório, mas depois definitivamente configurada num registo regulatório - como vimos através dos pontos de vista de Condorcet e Durkheim tal como interpretados por Eliard (1993) - a dimensão social do discurso pedagógico dos professores torna-se a grande ausente na segunda fase da modernidade.

A sua re-elaboração pareceu-nos estar fortemente dependente da re-significação, para novas condições sociais, das dimensões do processo de profissionalização da actividade docente e às quais está subjacente um dos maiores dilemas profissionais dos professores: o dilema do amor e do controle (Nias, 1985).

O dilema do amor e do controle tem o seu *locus* na dimensão das normas e valores, dimensão onde classicamente a ênfase nas normas normativizou os valores e dimensão que classicamente subordinou o conhecimento. Ele é assim a própria expressão da crise: a crise é também uma crise pessoal caracterizada pela discrepância entre ideais demasiado idealizados (sob o signo do "amor às crianças") e uma realidade demasiado real (que se mantém, pela organização da escola, sob o signo do controle). De acordo com as perspectivas de Tadeu da Silva (1995), poderíamos ainda dizer que a crise corresponde a uma discrepância entre uma epistemologia feminina por realizar e uma epistemologia masculina prevalecente.

Tendo em conta que a história de opressão e subordinação dos professores, tal como a caracteriza Nóvoa (1989), teve na racionalidade dominante o seu meio fundamental e colocando-nos numa postura de esperança que, de acordo com Giroux (1990: 271), deve pôr em jogo "visões alternativas de sociedade, de humanidade, de estruturas institucionais (e) de ordens de conhecimento" (*ibid.*: 271) que nos indiquem a direcção que deve seguir o nosso tempo, propõe-se para configurar os novos saberes profissionais dos professores uma epistemologia "feminina", enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao "cuidar de crianças". Esta epistemologia valoriza a ética do amor contra a moral do controle e a experiência como fonte de conhecimento e anuncia o abandono da separação racionalista corpo-espírito e do moralismo intelectual que ela produziu - fazendo da proximidade, da presença, da alegria, do riso e da festa interditos congêneres do grande *tabu* do corpo em que ele se traduziu (Ribeiro, 1995). De facto, integramos nesta epistemologia "feminina" o convite que nos é feito por Ribeiro (1999) de voltarmos ao corpo vivido - enquanto suporte da pessoa, sua impressão e expressão - enfim, ao outro concreto e próximo como critério do humano - para explicarmos e resolvermos cabalmente os problemas de identidade e de socialidade. Neste regresso re-dignifica-se o prazer, o desejo, a relação com o outro e o reconhecimento mútuo, que em nada, di-lo Cabral Pinto (1995), rejeitam o trabalho produtivo e o valor da eficácia, antes lhe introduzem novas relações de produção: como recomenda Dejours (1995), melhorar o trabalho implica o regresso ao prazer no trabalho, através da identificação do sofrimento (que se sente na "pele"), capaz de restabelecer a relação com o real e o reconhecimento dos outros.

Pensamos que é nesta perspectiva que as linhas mestras da primeira modernidade são profundamente desconstruídas: optar mais pelo amor que pelo controle é optar pela realização "das promessas mais generosas da modernidade" (Magalhães, 1995) no pilar da emancipação, mas também re-significar a própria emancipação.

Está em causa nesta proposta a estruturação de novas relações sociais baseadas numa concepção social e solidária da pessoa (Todorov, 1995), a que se ancoram, como nos parece indicar Correia (1994), uma reconceptualização do trabalho e uma nova relação com a cidadania, as quais apelam a uma nova ética social que deve fundamentar uma nova ética educativa. A recriação do projecto emancipatório da profissão docente está assim ligado à construção da sociedade democrática num registo que alia política da vida e política emancipatória e tem implicações na clarificação dos objectivos da educação, na organização da instrução pública e na formação profissional dos docentes.

O "amor às crianças", referência fundamental nos discursos pedagógicos dos professores a partir da década de 70, poderia assim abandonar o seu registo justificativo, desculpabilizante, defensivo e idealizante, para se assumir como uma alternativa social definitiva e global, enfim, para de ideal passar a real. Optar pelo "amor" em desfavor do "controle" tem implicações inevitáveis na organização da escola. De facto, a ênfase no "controle dos alunos" prevalece como resultado da manutenção da organização escolar clássica (que coincidia com a organização do sistema) - e do tipo de (in) comunicação entre docentes que lhe subjaz - que não oferece outra alternativa relacional com os mesmos efeitos de coordenação das acções.

A regionalização da construção da identidade também não a produz necessariamente. A construção de identidade implica a construção (racionalização) do mundo da vida através da actividade comunicacional. O ponto de chegada poderá encontrar nas culturas de colaboração o seu modelo. Trata-se de um modelo onde nem as pessoas coincidem com a instituição nem a instituição coincide com os seus indivíduos e onde a partilha de consensos mínimos e a responsabilidade colectiva não anulam as especificidades e autonomias individuais; onde aos modos de trabalho pedagógico se alia uma dimensão interpessoal com impacto na qualidade dos primeiros, que se caracteriza pelo trabalho pedagógico entre professores e inter-turmas (desfazendo a responsabilidade individual do professor em relação à sua turma e substituindo-a pela responsabilidade em relação à qualidade da educação da escola), pela introdução no quotidiano de uma formação continuada como parte do trabalho profissional e pelo suporte emocional que os professores mutuamente se oferecem; e onde a educação moral não se substitui à ética do conhecimento e o conhecimento não se reduz ao rendimento.

Esta perspectiva tem consequências ao nível da identidade colectiva dos professores: a re-significação do núcleo da representação do trabalho profissional através da ênfase no amor e a re-estruturação comunicacional da organização da escola permitiriam o ajustamento realista entre representação e situação. Tem também consequências ao nível da identidade profissional pessoal: ao desfazer a clivagem entre ideal e real, ela despessoealiza a crise, torna desnecessários os mecanismos de defesa que obrigam a recorrer à identidade tradicional e repõe a possibilidade de simbolização. Antes atarefados na manutenção da sua auto-estima (através de competições e enviezamentos defensivos), os professores poderão ser mais eficazes e mais autênticos; enfim, o discurso das professoras pode tornar-se mais coerente e mais convicto.

9 - Consideração final

O facto de no nosso percurso de investigação, termos privilegiado, do ponto de vista empírico, a formação contínua e portanto a transacção relacional da dupla transacção de Claude Dubar (1995), permitiu-nos identificar o grau de abrangência da formação contínua para a construção de identidades profissionais e, consequentemente, em negativo, vislumbrar o lugar imprescindível a ocupar pela formação inicial nessa construção. No 1º CEB, a distância entre a interacção interpretativa prevalecente no corpo docente e

os novos sistemas de legitimidade que a formação formal e não formal oferece é enorme. De facto, no 1º CEB encontramos um corpo docente cheio de vontades, grande parte das vezes inconfessadas, e repleto de incapacidades. Por essa razão, as mudanças provocadas pela transacção relacional, para além de serem altamente exigentes para todos (em termos físicos e psicológicos), corre um enorme risco de se perder quando terminada a intervenção. A questão é semelhante à colocada muito claramente e lucidamente por Derouet (1996) no que respeita aos projectos educativos de escola: " (c) omo é que um projecto pode passar para dispositivos materiais que o farão perdurar, quando a recordação do próprio acordo que presidiu à sua concepção se perdeu?" (1996: 71)

Embora consideremos ser esta uma componente de investigação a investir fortemente, sem o que tantas mudanças não levarão a mudança alguma, interessámo-nos hoje sobretudo sobre o modo como a formação inicial, tão abandonada, poderá fornecer de forma abrangente o que a formação contínua a custo fornece. Operacionalmente a questão coloca-se assim: que dimensões e conteúdos da formação inicial contribuem para uma identidade profissional de base capaz de promover a construção de identidades profissionais para a mudança social real. Especificamente, está em causa a qualidade da dimensão social do discurso pedagógico dos professores, que Benavente (1990; 1991) considera ser a grande ausente na crise de identidade das professoras do 1º CEB hoje e o modo como a formação inicial interfere nas biografias pessoais para esse efeito.

Referências

- ABRAHAM, A.; SCHAHBARI, A. (1984), *Soi professionnel de l'enseignant arabe en Israël*, in Abraham, A. (Dir), *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 80-85.
- ABRIC, J. -C. (1984), *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale*, *Bulletin de Psychologie*, n.º 366, 861-875.
- ABRIC, J. -C. (1989), *L'étude expérimentale des représentations sociales*, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 187-203.
- ARAÚJO, H. (1990), *As mulheres professoras e o ensino estatal*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, 81-103.
- ARAÚJO, H. (1993), *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*, Milton, Keynes, Open University, Vols I e II.
- ARAÚJO, H. (1996), *Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal*, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5, 161-174.
- BARROSO, J. (1995), *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BENAVENTE, A. (1990a), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BLUMER, H. (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora.
- CORREIA, J. A. (1994), *A educação em Portugal no limiar do século XXI - perspectivas de desenvolvimento futuro*, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 2, 7-30.
- CORREIA, J. A. (1997), *Análise crítica das teorias em educação*, Porto, FPCEUP.
- CORREIA, J. A.; CARAMELO, J. (1997), *A formação contínua de professores - da gestão da profissão à gestão da carreira*, Comunicação apresentada ao VII Colóquio Nacional da AIPELF AFIRSE.
- DEJOURS, C. (1995), *Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage*, in Boutet, J. (Ed), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 181-224.
- DEROUE, J.L. (1996), *O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França - um objecto científico em redefinição*, in *O estudo da escola*, Porto, Porto Editora, 61-85.
- DUBAR, C. (1995), *La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- ELIARD, M. (1993), *Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim*, *Revue Française de Pédagogie*, n.º 104, 55-60.
- ERIKSON, E. (1976), *Identidade, juventude e Crise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- FLAMENT, C. (1989), *Structure et dynamique des représentations sociales*, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 204-219.
- GERGEN, K. J. (1987), *Toward self as relationship*, in Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester, John Wiley and Sons, 53-63.
- GIDDENS, A. (1986), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, A. (1994), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*, Barcelona,

- Paidós.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996), L'identité comme processus, entre raison et déraison, *Éducation Permanente*, n° 128, 63-70.
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, Vol. II.
- HARGREAVES, A. (1990), *Profesiones, cultura y postmodernidad: ensayos sobre tiempos, cultura y profesión*, Madrid, Morata.
- HERAUD-BONNAURE, L. (1984), Images et tensions du soi des enseignants français, in Ariévan, A. Dir., *L'enseignant: et une personne*, Paris, Éditions ESF, 66-71.
- HEWITT, J. P. (1991), *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*, Boston, Allen and Bacon.
- JODELET, D. (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 31-61.
- LOPES, A. (1993), *A identidade docente: contribuindo para a sua compreensão*, Porto, FPCEUP.
- MAGALHÃES, A. (1995), A escola na transição pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 3, 97-124.
- MORTIMER, T.; GECAS, V. (1987), Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood, in Honess, T., Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul, 265-286.
- NIAS, J. (1985), Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity, in Ball, S.; Goodman, I. (Eds.), *Teacher's Lives and Careers*, London, Falmer Press, 105-119.
- NÓVOA, A. (1987), *Le temps des professeurs*, Lisboa, INIC, Vol (s) I e II.
- NÓVOA, A. (1989), Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, n°s 1-2-3, 435-456.
- NÓVOA, A. (1991), Os professores - Quem, são? Onde vêm? Para onde vão?, in Stoer, S. (Org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 59-130.
- PEMÁN, M. J. (1993), *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*, Madrid, Libertarias/Prodhuñ.
- PINTO, F. C. (1995), A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade, *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 4, 7-48.
- RIBEIRO, A. (1995), *Fugir à norma - aparências e prazeres*, Conferência proferida em no âmbito da "IV Semana de Psicologia e Ciências da Educação", Novembro, FPCEUP.
- RIBEIRO, A. (1999), O corpo vai ao psicólogo, *Cadernos de Consulta psicológica*, n° 12, 39-43.
- ROSSAN, S. (1987), Identity and its development in adulthood, in Honess, T., Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, London Routledge & Kegan Paul, 304-319.
- SANTOS, B. S. (1995), *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*, London / New York, Routledge.
- SILVA, T. (1995), Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 3, 125-142.
- SNYDERS, G. (1991), *Des élèves heureux*, Issy-les-Moulineaux, EAP.
- STOER, S. (1985), A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*, n° 3, 61-83.
- TODOROV, T. (1981), *Mikhail Bakhtine - le principe dialogique*, Paris, Seuil.
- TODOROV, T. (1995), *La vie commune*, Paris, Éditions du Seuil.
- TURNER, Jonathan (1988), *A theory of social interaction*, Stanford, Stanford University Press.
- ZOLL, R. (1992), *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*, Paris: Éditions Kimé.

¹ Colectivos assistidos por algumas ficções, entre as quais se conta a da autonomia: como refere Habermas (1987: 164) na sua segunda crítica à fenomenologia sociológica, de facto, os actores "nunca controlam totalmente as suas situações de acção. Eles não dominam nem as suas possibilidades de compreensão mútua e seus conflitos, nem os prosseguimentos e as consequências indirectas das suas acções; eles estão, para tomar uma palavra de Schapp, *embrulhados* nas suas histórias".

² Reportámos também o registo da esperança, quer ao "discurso modernista de Habermas" - segundo Cabral Pinto (1995), realizado contra as perspectivas do "pessimismo histórico e do "optimismo tecnocrático" - no que diz respeito aos efeitos da modernidade, quer a Giroux (1990) - para quem a esperança e o conhecimento que nos põe no seu caminho devem indicar-nos a direcção que deve seguir o nosso tempo.

³ Carácter que se liga ao facto de as relações com a mudança (definidas predominantemente como negativas) e as relações com os alunos (definidas predominantemente como positivas) ocuparem a grande parte dos discursos das professoras sobre a sua postura em relação à profissão.