

U. PORTO

FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
MARIA AMÉLIA DA COSTA LOPES

Março, 2007

Apresentado para Provas de Agregação na FPCE-UP

Relatório da disciplina

Construção de Identidades e Formação de Professores

apresentado nos termos do art.9º do Decreto-Lei nº 301/72 de 14 de Agosto (Estatuto da Carreira Docente Universitária). no âmbito das provas para a obtenção de agregação no 2º Grupo, Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, requeridas por Maria Amélia da Costa Lopes

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE 1 - ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO-INSTITUCIONAL E TEÓRICO-CONCEPTUAL	
Capítulo I - A Universidade em mudança e a "sociedade do conhecimento"	16
Capítulo II - A sociedade do conhecimento, os saberes em Educação e a identidade da formação em Ciências da Educação na FPCE-UP	21
Capítulo III - Das "consequências da identidade" na formação de professores	28
PARTE 2 - CONFIGURAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL DO MÓDULO	
Capítulo I - Identidade e construção de identidades profissionais: configuração conceptual	37
1 - O interaccionismo simbólico como referencial	37
2- A identidade individual, a identidade colectiva e a sua interacção	39
2.1. - A identidade individual	39
2.1.1. - As identidades sociais	42
2.1.2. - A identidade pessoal	42
2.1.3 - Estrutura e dinâmica transformadora da identidade individual	44
2.2. - As identidades colectivas	44
2.2.1. - Acção conjunta	45
2.2.2. - Representações sociais	46
2.2.3. - Estrutura e dinâmica transformadora das representações sociais	47

2.3. - Identidades colectivas, identidades individuais e dinâmicas transformadoras	48
2.4 - As identidades profissionais como identidades sociais individuais e colectivas	51
3 - A construção de identidades profissionais <i>para a mudança social real</i> : um constructo comunicacional e epistemológico e um mediador sistémico	51
 Capítulo II - A crise de identidade dos professores e a sua formação	 55
1 - Crise da modernidade e crise da identidade docente	55
1.1. - A identidade docente tradicional em crise	57
1.2. - A dinâmica da crise da identidade docente	59
2 - A identidade dos professores portugueses e a sua formação	61
2.1. - A formação de professores em Portugal, políticas educativas e identidades	62
2.1.1 - A formação contínua de professores	64
2.1.2. - A autonomia das escolas	66
2.1.3. - A reorganização curricular	68
2.1.4. - A formação inicial de professores	69
2.2. - Uma caracterização da identidade dos professores portugueses	72
2.2.1. - O foco na dupla transacção identitária	74
2.2.2. - O foco na transacção objectiva	76
2.2.3. - O foco na transacção subjectiva	78
3 - A docência como semi-profissão e os modelos de formação de professores	79
3.1. - “Teoria funcionalista das profissões” e docência como semi-profissão	80
3.2. - Os modelos de formação tradicional e técnico	83
3.3. - Ascensão e queda dos apelos ao profissional reflexivo e colaborativo	85
 Capítulo III - Construção de identidades e formação de professores	 91
1 - Construção de identidade, profissionalização e profissionalidade docente	91

1.2.1. - As dimensões ética e epistemológica da profissionalidade docente	98
1.2.2. - A reflexão, a crítica e a investigação	102
1.2.3. - Saber profissional, conhecimento e competências	103
2 - Construção de identidades, profissionalização e profissionalismo docentes	108
2.1. - Os novos paradigmas da profissionalização	110
2.1.1. - Os paradigmas interaccionista e do poder	110
2.2. - Profissionalismo dos professores: oportunidade e risco	118
2.3. - Aspectos básicos de um novo profissionalismo docente	120
3 - Construção de identidades e modelo de formação profissional	123
3.1. - A prática como fundamento e novos mapas da formação	126
3.2. - Novos actores e parceiros da formação	127
3.3. - O desenvolvimento profissional contínuo	128
3.3.1. - Antes da formação	130
3.3.2. - A formação inicial	131
3.3.3. - A indução	132
3.3.4. - A formação contínua	133

PARTE 3 - O PROJECTO DE FORMAÇÃO

Capítulo I - O enquadramento institucional do módulo: a formação em Ciências da Educação na FPCE-UP entre o passado e o futuro	136
1 - A Licenciatura em Ciências da educação: da configuração inicial à configuração actual	136
1.1. - Ciências da educação, realidade portuguesa e Universidade	136
1.2. - A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto como formação complementar	139
1.2.1. - A génese da Licenciatura e sua configuração básica	140
1.2.2. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: as metodologias de trabalho	141
1.2.3. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: a evolução dos planos de estudos	143

1.2.4. - A estrutura do plano de estudos em vigor desde 1994/1995	144
1.2.5. - Evoluções e questionamentos	145
2 - De uma configuração a outra: os cursos de Ciências da Educação da FPCE- UP em mudança	147
2.1. - A reconfiguração curricular de 2004/2005	148
2.2. - Propostas de organização do 1º e do 2º ciclos de estudos de acordo com o DL 74/2006	150
2.3. - Perfis profissionais e formação	152
 Capítulo II - Apresentação geral do módulo	 156
1 - As Ciências da Educação na FPCE-UP e a docência e a investigação no domínio da “construção de identidades e formação de professores”	156
1.1. - A docência e a investigação no domínio da “construção de identidades e formação de professores”	156
1.2. - A inserção do módulo no percurso de investigação da docente e referentes conceptuais orientadores	158
2 - A Área 4 como contexto curricular do módulo “construção de identidades e formação de professores”	164
3 - O módulo optativo “construção de identidades e formação de professores” e sua relação com outras disciplinas do plano de estudos	168
4 - Competências a fundar e objectivos	169
5 - Os conteúdos	172
6 - Os referentes pedagógico-metodológicos	175
6.1. - Professores universitários em transição	175
6.2. - De um ensino a outro	176
6.3. - Novas e velhas metodologias em reconceptualização	179
6.3.1. - A noção de disciplina	179
6.3.2. - A exposição – seu lugar e sentido	180
6.3.3. - A aula universitária	182

Capítulo III - O programa e o desenvolvimento do módulo	185
1 - Identidade do módulo e princípios subjacentes ao programa e ao seu desenvolvimento	185
2 - O programa	187
3 - Plano de distribuição de conteúdos	190
4 - Metodologias de formação e articulação da formação e da avaliação	192
5 - Textos de apoio e obras em foco	193
6 - O desenvolvimento das aulas	195
Aula 1	196
Aula 2	197
Aula 3	198
Aula 4	199
Aula 5	200
Aula 6	201
Aula 7	202
Aula 8	203
Aula 9	204
Aula 10	205
Aula 11	206
Aula 12	207
REFERÊNCIAS	208
Legislação referida	225
Outros documentos/fontes referidos/as	226

INTRODUÇÃO

Este relatório diz respeito ao módulo de opção “Construção de Identidades e Formação de Professores” (CIFP), proposto pela Área 4 de pré-especialização – Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Pedagógica (CEMS), enquanto constituinte da disciplina optativa do 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE). O módulo é semestral e integra-se na configuração curricular que a LCE assumiu desde o ano lectivo de 2004/2005 e na “*nova gestão curricular*” (Relatório de Auto-avaliação do Curso de Ciências da Educação 2003/2004) que lhe corresponde.

A reconfiguração curricular referida envolveu cerca de quatro anos de trabalho intenso no âmbito do Grupo de Ciências da Educação (GCE) da FPCE-UP e decorreu de duas ordens de factores. A primeira é de tipo factual, anuncia-se desde o concurso local de acesso de 1999/2000 (a cujo júri presidi) e prende-se com a alteração profunda na constituição do corpo docente na sequência da Portaria nº 836/2002 de 10 de Julho, pela qual os estudantes habilitados com o 12º ano passam a ser recrutados por concurso nacional e a ocupar um número de vagas cada vez mais extenso. A segunda é de carácter histórico e relaciona-se com as mudanças sociais e a própria evolução da investigação e da docência em educação - a nível internacional, nacional e institucional -, ocorridas ao longo dos quinze anos que decorrem desde a promulgação da Portaria 816/87 de 30 de Setembro, que cria a LCE da Universidade do Porto (UP), até à promulgação da Portaria acima referida. A consciência, no GCE, de que algo de profundo estava a mudar, levou aliás à concepção e ao desenvolvimento, no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), do Projecto “Vivências, Percursos e Produções Científicas em Ciências da Educação” (VPP)¹ (de que coordenei o subprojecto das “Produções Científicas”), com o intuito de, perscrutando o sentido das alterações, configurar sustentadamente o futuro e responder adequadamente ao presente.

No que diz respeito à reconfiguração curricular a efectuar, tratava-se sobretudo de ter em conta o carácter de formação inicial que a LCE progressivamente assumia, após cerca de quinze anos, a que corresponderam três planos de estudo, orientados sobretudo por um projecto de formação complementar. Na nova face a assumir pela

¹ Inicialmente chamado Projecto Interlinhas.

LCE, colocava-se com toda a acuidade a questão das saídas profissionais, mas também a do carácter profissionalizante da formação.

A reconfiguração curricular gerada reporta-se à criação de quatro Áreas opcionais de pré-especialização, a partir do 3º ano da Licenciatura: Área 1 – Formação e Poder Local; Área 2 – Inclusão e Animação Sócio-cultural; Área 3 – Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social; Área 4 – Comunidade Educativa e Mediação Sócio-pedagógica. A preocupação central foi a de especificar competências nos campos diversos da educação e a de aumentar o contacto com as realidades educacionais, o que se traduziu na introdução da componente prática no 3º ano e no aumento considerável do tempo de Estágio, que passou a contar com 15 UC (33 ECTS).

A formação em cada Área é constituída, no 3º ano, por uma disciplina opcional (com seminário) com 10 UC (22 ECTS): Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, na Área 1; Educação, Culturas e Cidania, na Área 2; Desenvolvimento e Educação Pessoal e Social, na Área 3; e Escola e Construção do saber, na Área 4. Em cada caso, a disciplina (com seminário) é organizada em três componentes: conceptual, metodológica e de terreno. No 4º ano, a componente opcional reporta-se a uma disciplina com 9 UC (22 ECTS), constituída por três módulos opcionais de 3 UC que os alunos escolhem a partir de uma oferta das diferentes Áreas. Em cada ano, o Conselho Científico delibera sobre quais os módulos que funcionarão em cada Área, a partir da auscultação dos seus responsáveis. Os alunos inscritos numa Área escolhem obrigatoriamente um dos dois módulos propostos pelos responsáveis dessa Área. Um determinado módulo pode, portanto, ser escolhido por alunos que frequentaram a disciplina da Área no ano anterior e/ou por alunos que não a frequentaram.

Das quatro Áreas de pré-especialização, a Área 4 é a que assume, à partida, relações mais estreitas com a educação escolar e a formação de professores. Como se afirma no documento que lhe dá corpo, a sua denominação especifica o campo e as acções que lhe são próprias:

por um lado, a escola, entendida como comunidade inserida numa comunidade e enquanto organização humana com características particulares (herdadas, prescritas e reivindicadas ou queridas); por outro lado, a mediação sócio-pedagógica, que acentua os processos de comunicação e de negociação - interpessoais, intergrupais e interinstitucionais - necessários à promoção da qualidade da formação oferecida pela escola, no que diz respeito às suas componentes específicas, as pedagógicas, entendidas como cristalizações próprias das relações sociais que a escola reproduz e produz.

[...]

A multiplicidade de situações e casos assim abarcados pode ser organizada em quatro dimensões centrais que constituem o cerne da “questão escolar” na actualidade: a igualdade de oportunidade e a promoção da qualidade das aprendizagens e das dinâmicas de formação pessoal, a construção de identidades autónomas e solidárias, a gestão dos poderes de governação e a formação dos agentes educativos.

O módulo que agora se apresenta, Construção de Identidades e Formação de Professores – CIFP, enquanto módulo opcional do 4º ano da actual LCE, pretende responder a este projecto formativo específico, mas também ao projecto mais geral de formação em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da UP, tendo em conta, por um lado, que o GCE possui um largo património no domínio da formação de professores e, por outro, que a formação, onde se inclui a de professores, no actual quadro legislativo, se constitui numa efectiva saída profissional para os licenciados em Ciências da Educação (CE).

Subjacente à concepção do módulo está também um projecto e um percurso, pedagógico e científico, da docente responsável. A construção de identidades profissionais docentes tem sido o domínio de investigação e de docência (sobretudo a nível pós-graduado) a que me tenho dedicado de forma mais extensa e intensa, sendo aliás esse o domínio que me identifica na comunidade científica. Nesse percurso, as provas académicas que realizei - Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica e Provas de Doutoramento em Ciências da Educação - são, sem dúvida, marcos importantes. Com o primeiro, na ausência de produção específica sobre a identidade dos professores (estávamos no final da década de 1980), tratei de configurar um quadro teórico e metodológico adequado à compreensão da identidade docente e da sua crise e de explorar a situação dos professores portugueses a esse respeito. Com o segundo, persegui o objectivo de dar conta do processo de construção de identidades de um grupo de professoras de uma escola em que se encetava um percurso de mudança curricular inerente a um projecto de investigação-acção – o Projecto CRIA-SE. Se no primeiro caso se tornava já perceptível que a crise docente participava de outras crises da modernidade e que, portanto, a “saída” da crise participaria da “saída” da crise da modernidade, no segundo caso, para além de ficar bem claro que não há mudança curricular na escola sem mudanças identitárias de monta (ou seja, que, na(s) escola(s), sem mudanças de representações, sentimentos e acções, nenhuma mudança instrumental

se traduz efectivamente em mudança educativa), tornava-se também evidente que essa mudança identitária obedecia a um processo formativo específico e exigente que, para além de articular mudanças curriculares e mudanças identitárias, obrigava efectivamente ao ideal de negociação identitária² que a noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (1995) - aos diversos níveis (pessoal, interpessoal e organizacional) e enquanto dupla transacção baseada no reconhecimento mútuo - tão bem expressa. A formação de professores, para perseguir efectivamente a mudança educativa, não poderia, portanto, fazer a economia das identidades; antes pelo contrário, a mudança identitária e suas condições teriam que estar no âmago da formação de professores.

Mas o meu percurso de indagação não terminava aqui. Se ao longo desses primeiros dez anos, a construção de identidades profissionais tinha por referente a formação contínua de professores em contexto, os sete anos de percurso que se seguiram foram marcados, entre outros, pela indagação sobre o impacto da formação inicial de professores na construção da identidade profissional docente. Esse percurso, com origem na constatação de que era grande o esforço inerente à construção de novas identidades individuais e colectivas em contexto, traduziu-se no reconhecimento mais claro do papel jogado pelo conhecimento profissional nas dinâmicas identitárias (enquanto dimensão cognitiva de tipo representacional que (in)forma a acção), do lugar da relação de formação, enquanto relação social institucionalizada, na construção da primeira identidade profissional e também da importância de se olhar os professores enquanto grupo profissional. Paralelamente, o próprio percurso identitário dos professores portugueses, cada vez mais inseparável da produção científica a seu respeito na comunidade das Ciências da Educação, em que me insiro, assim como a investigação que ia realizando, chamavam a atenção para a inoperância dos apelos ao “profissional reflexivo” que não levam em conta as estruturas de poder - ao nível da gestão do sistema educativo ou ao nível da sociedade em geral - em que se insere o trabalho docente.

É esta última fase do meu percurso - que mais que as fases anteriores desoculta as problemáticas do saber e do poder subjacente à construção de identidades - que faz

² Esse ideal implica a redefinição do processo de categorização pelo qual se constróem as identidades. Para Dubar (1995), essa redefinição depende de uma negociação verdadeira, entre os que pedem identidade em situação de abertura e os que oferecem identidade em situação de incerteza, e implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades.

com que me interesse pelas relações entre a temática da construção de identidades profissionais e as temáticas da profissionalidade e do profissionalismo, considerando, tal como outros autores, o processo de construção de identidades como a face subjectiva do processo de profissionalização (ou de reprofissionalização) dos professores, enquanto processo, também, de ganhos progressivos em poder social (aliado à responsabilidade social) dos professores com vista à qualidade da educação.

O módulo CIFP, que tem por referentes a educação pública e os professores do ensino básico português, situa-se nesta perspectiva, considerando a noção de construção de identidades profissionais, para o efeito, um constructo de carácter comunicacional e epistemológico informando as relações de formação aos níveis pessoal, interpessoal, organizacional e societal.

No sentido de introduzir o trabalho que apresento, interessa ainda esclarecer que, ao optar por inserir o módulo proposto no plano de estudos actualmente em vigor, não pretendo colocar-me à margem do momento histórico actualmente vivido no ensino superior universitário, marcado pelo processo de adequação dos planos de estudo para os diversos níveis de formação académica, na sequência do DL 74/2006 sobre graus académicos e diplomas do ensino superior. Com efeito, na minha escolha, conjugam-se factores de tipo pedagógico-institucional, pedagógico-curricular e pedagógico-científico que interessa explicitar.

O primeiro tipo de factores prende-se com a relação que, do ponto de vista pedagógico, considero existir entre as alterações introduzidas pelos processos de adequação e o percurso já a ser seguido na LCE. Em meu entender, entendimento que a seu tempo tratarei de elaborar, pelo menos no caso do Grupo de Ciências da Educação (GCE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), os processos de adequação dos planos de estudos, embora muito exigentes e trabalhosos em si mesmos, resultaram de uma historicidade que os tornou sobretudo processos de apropriação. Com efeito, não só as alterações anteriores ao plano de estudos, concretamente a reconfiguração curricular já referida, de que emerge a organização em Áreas a partir do 3º ano, espelham já a vontade de se aderir ao que se tornou comum chamar o “espírito de Bolonha”, como também o projecto pedagógico e científico subjacente à génese da Licenciatura contém uma visão diferente do ensino na universidade, que lhe mereceu, aliás, ser caracterizada como “uma experiência na corrente contra a corrente” (Correia, 1993a).

O segundo tipo de factores - pedagógico-curriculares - e o terceiro - pedagógico-científicos - estão relacionados. Dado que o módulo que se propõe é de carácter opcional, a sua inserção num plano de estudos é dotada de uma maior liberdade do que no caso em que as disciplinas ou módulos são de carácter obrigatório. Ora, esta mesma liberdade faz com que a justificação da sua inserção curricular esteja mais dependente não só de um plano de estudos concreto, mas sobretudo de um seu funcionamento efectivo, após experiência. Na ausência de um quadro seguro dessa índole - quer em termos de 1º ciclo de formação, quer em termos de 2º ciclo - e tendo em conta o primeiro tipo de factores, optei, então, por me debruçar sobre um módulo a ser integrado num contexto curricular que conheço por dentro, perspectivando, entretanto, a possibilidade de, por se situar no actual 4º ano da LCE, ele poder sofrer adaptações futuras, quer no sentido do 1º ciclo de estudos, quer no sentido do 2º ciclo, e defendendo a possibilidade de transferência para essas outras situações dos resultados do esforço inerente a este trabalho. Por essa razão, serão neste relatório tidos em conta, os conteúdos dos pedidos de adequação dos cursos de Licenciatura e de Mestrado em Ciências da Educação, de acordo com o DL 74/2006.

O relatório é constituído por três partes. Na Parte 1 - Enquadramento epistemológico-institucional e teórico-conceptual - traço a postura científico-pedagógica que assumo em relação ao módulo expondo sobre a minha perspectiva em relação à identidade que preside à formação em Ciências da Educação na FPCE-UP, tendo em conta o momento de mudança que atravessa a Universidade, e em relação à temática do módulo "construção de identidades e formação de professores". Na Parte 2 - A configuração teórico-conceptual do módulo - apresento o referente teórico que está subjacente ao programa a que reconheço o estatuto de conhecimento organizado em relação à temática em estudo e à minha relação com ela, em termos de docência e investigação. Ao colocá-lo como mediador entre a primeira e a segunda parte deste relatório, assumo, com Correia, Matos e Lopes (1999), que é do abstracto para o concreto que se estabelece a verdadeira relação entre a teoria e a prática, com Wachowicz (2004), que o conhecimento é conteúdo e também forma - forma que coloca o "objecto" em estudo numa rede de relações e numa problemática geral que lhe dão sentido e carácter projectual - e, também, que é o domínio de uma área do conhecimento pelos princípios teóricos que a organizam que autoriza o professor a expor sobre ela. Na Parte 3 - O projecto de formação -, abordo a LCE enquanto contexto que lhe subjaz, relevando as suas componentes diacrónica e sincrónica, e apresento o módulo

propriamente dito nas suas diversas componentes. No trajecto da Licenciatura, pretendo evidenciar mais as continuidades que as discontinuidades e explicitar o lugar que, nos perfis profissionais, nas suas diversas versões, é reservado à formação e mais concretamente à formação de professores. A apresentação do módulo é realizada em três etapas. Na primeira, retomo a formação em Ciências da Educação na FPCE-UP como referente contextualizador, mas agora para focalizar a relação do módulo com outras disciplinas do plano de estudos em geral e da Área 4 em particular; na segunda, abordo e justifico as diversas componentes do módulo, tais como as competências a fundar, os objectivos estruturantes, os conteúdos e os referentes teórico-metodológicos; na terceira, apresento o programa propriamente dito e os diversos momentos do seu desenvolvimento, especificando os seus objectivos específicos, as acções a desenvolver e os materiais e a bibliografia correspondentes.

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARTE 1

**ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO/INSTITUCIONAL E
TEÓRICO/CONCEPTUAL**

Capítulo I - A Universidade em mudança e a "sociedade do conhecimento"

A Universidade é uma instituição com cerca de um milhar de anos, anos que testemunham o prestígio e o estatuto, mas também o carinho e a dedicação que lhe foi reservado pela sociedade como instância de produção/reprodução social de saber avançado e, portanto, como instância de produção sócio-cultural por excelência. Guardar ("proteger") o saber já adquirido, percebido como um dos mais importantes tesouros da humanidade ("A luz"), reproduzir esse saber e por ele formar mentalidades e práticas sociais, produzir, distribuir e redistribuir o saber são ações que caracterizam a Universidade como escola especial e especializada e que traduzem o seu poder social e cultural na história da cultura.

Instituição de ensino das mais antigas, a Universidade transformou-se profundamente ao longo do séc. XIX em consequência da emergência da "ciência racional" como novo saber legítimo e da institucionalização e extensão dos sistemas educativos nacionais, sofrendo, tal como as restantes escolas, influências das promessas da modernidade (Castanho, 2004), entre as quais assume relevância, a de um saber como bem social e de todos. Mas cedo, como esclarece Giroux (1990), os professores universitários abandonaram a visão da sua prática como instituinte de um novo espaço público onde "o diálogo é orientado para o desenvolvimento de formas de solidariedade e de organizações políticas" (*ibid.*, p. 267), para se encerrarem numa linguagem científica hermética que funciona por si mesma e para si mesma.

Com efeito, a Universidade com que hoje ainda convivemos deve a sua configuração essencial à emergência e progressiva hegemonia da "ciência racional", a partir do séc. XVII e até meados do séc. XIX (Wallerstein, 1996), e está profundamente ligada à ascensão da burguesia, à emergência da classe média e à profissionalização da sociedade e, também e simultaneamente, à separação profunda entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a teoria e a prática (*cf.* Dubar, 1995), as Ciências e as Humanidades, a Filosofia e a Técnica (Wallerstein, *ibid.*).

No momento, a Universidade vive novas tensões e mudanças. Ao longo do séc. XX, e sobretudo no seu terceiro quartel, a Universidade - desvanecendo-se progressivamente os dualismos ideológicos, políticos e sociais que caracterizaram a primeira metade do século e tornadas imperiosamente presentes novas necessidades económico-sociais, relacionadas com a educação de massas, por um lado, e por outro

lado com a formação tecnológica – foi sendo cada vez mais confrontada com exigências de “utilidade” social e técnica dos saberes produzidos. Esta tendência, se questiona o saber formal do passado (a que a própria “ciência racional” aderiu através da sua academização) de modo considerável e inevitável, “empurra” também a Universidade para a reconciliação entre democratização e eficientização. O contexto é confuso e a maior parte das vezes paradoxal. Mas, apesar de ventos e marés, de correntes e contracorrentes, a Universidade permanece, para dentro e para fora dos seus limites, um lugar de produção avançada de mais e melhores bens culturais da sociedade, onde o saber mais esotérico e instrumental se une à sabedoria quotidiana mais reflectida e sentida.

Entre o peso formal do passado e a utilidade imediata do presente, a Universidade faz de si, pela primeira vez, um objecto dos seus próprios estudos. Discutem-se a eficácia, os métodos de ensino, a relevância social da investigação, as carreiras, os planos de estudos, a própria oferta de cursos, e ainda e sobretudo "os novos papéis de cada um e a formação necessária para esse efeito" (Tavares, 2003, p. 15).

As mudanças que estão a ser introduzidas recentemente no ensino universitário (superior) português, decorrentes do chamado "processo de Bolonha" e que se traduzem nas indicações do DL 74/2006, são uma expressão concreta destas mudanças, que embora na Europa possuam objectivos e modos de implementação particulares, não se circunscrevem ao espaço europeu.

Com efeito, as mudanças que estão a verificar-se na Universidade são parte de uma transformação global que tende a alterar as relações da formação com as profissões e o trabalho em geral e que reconfigura o padrão das bases materiais da economia, da sociedade e da cultura (I. Leite, 2006). Nas mudanças conjugam-se a revolução dos serviços, que suplantou a revolução industrial (Bell, 1973), e a revolução da informação, que tendo por base as tecnologias de informação, processamento e comunicação deu lugar à sociedade da informação e dos conhecimentos, que se caracteriza pelo facto de as ocupações estarem cada vez mais envolvidas na gestão, distribuição e criação do conhecimento (Tardif e Lessard, 2005). Esclareça-se que não se trata apenas de o conhecimento ocupar um lugar central, trata-se também e sobretudo da aplicação deste na geração de dispositivos de conhecimento e de comunicação, num ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e uso (Castells, 1999).

É esta transformação profunda que tem consequências muito fortes na educação e na formação, quer porque é preciso formar na construção de competências cognitivas superiores e de relacionamento, quer porque é preciso formar para transformar a

organização taylorista/fordista baseada na divisão de tarefas, nas cadeias de produção e na distinção entre concepção e execução, agora tornadas um obstáculo. Como defende Kuenzer (2004, p. 18), o próprio capital envolve-se na questão educativa e pedagógica, passando “a defender o desenvolvimento de competências, para o que (se) deve propiciar formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento, em substituição à formação conteudista especializada e pouco dinâmica para um mercado relativamente estável”³.

Castanho (2004, p. 35) alerta para o facto de estas mudanças possuírem um sentido profundamente original e serem apoiadas e sustentadas por forças sociais situadas ideologicamente em campos opostos:

esse sentido vai além da educação medieval, pouco tem a ver com a escolarização moderna, ultrapassa os limites e as ambições do ensino da modernidade, no sentido instrucional, e está a ser gerado, queiramos ou não, pela realidade e pelas discussões e práticas que envolvem, dentro e fora das instituições do ensino superior, educadores comprometidos com o progresso social e neoliberais comprometidos com o avanço do capital.

Enquanto lugar eleito de formação de quadros especializados ou profissionais para uma dinâmica económica estável e de emprego certo, o ensino superior, até agora mantido relativamente protegido das reformas efectuadas noutros níveis dos sistemas educativos, não poderia continuar na mesma. As transformações projectam-se em várias dimensões relacionadas, ainda que nem sempre convergentes ou de sentido único, de entre as quais destacamos a organizativa e a epistemológica.

Do ponto de vista organizativo, passa a distinguir-se entre uma formação geral mais curta de base sólida e interdisciplinar e uma formação mais diferenciada e sofisticada. Se a primeira corresponderá cada vez mais à última etapa da formação básica, a segunda incide na formação de um profissional autónomo e intelectual com perfil de empregabilidade, ou seja, adequado aos postos de trabalho ainda existentes. Na primeira etapa, enfatizam-se a formação generalista e as directrizes curriculares amplas;

³ Note-se que, como frisa a mesma autora (Kuenzer, 2004), todo este movimento tem por pano de fundo um novo regime de acumulação – regime de acumulação flexível – que se caracteriza por “uma ampliação desmedida da contradição entre capital e trabalho no capitalismo, que se materializa na relação entre concentração crescente do capital e geração igualmente crescente da exclusão por meio da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo” (p. 15).

na segunda, realça-se a diversificação de percursos, de cuja flexibilização depende agora a empregabilidade.

Enquanto última fase da formação básica, a primeira etapa salda-se num acréscimo de formação das novas gerações. Os que possuem este nível de formação, defende Tedesco (1998, referido em Kuenzer, 2004), poderão fazer qualquer coisa. Às agências empregadoras interessam agora mais as competências de tipo comportamental que os indivíduos demonstrem possuir que o conteúdo a que corresponde uma determinada formação inicial. Mas o facto de os diplomas perderem a este nível o seu valor de troca, não quer dizer que o mercado não estabeleça os seus próprios mecanismos de controlo.

Entretanto, se a empregabilidade passa a depender da flexibilidade, e portanto da diversificação dos percursos de formação - o que leva Kuenzer (2004) a afirmar que os cursos são substituídos por percursos -, é certo que para essa diversificação se tornam necessários dinheiro e tempo, razão pela qual se podem associar a empregabilidade e a organização do ensino que lhe corresponde à origem de classe e a novas formas de exclusão social.

Neste processo, também o Estado tende a sofrer uma deslocação como ente regulador da vida social. De mediador entre a formação e o mercado, assegurando (certificando) que, independentemente desta ou daquela escola, um determinado profissional fosse sempre esse profissional (por exemplo, que um médico fosse sempre um médico), o Estado passa a controlar apenas minimamente a qualidade da formação, num processo sobretudo de assessoria ao mercado (*ibid.*). A empregabilidade depende sobretudo das exigências desse mercado, razão pela qual a flexibilidade é imprescindível.

Na vertente epistemológica, são os processos formativos na universidade que representam as mudanças mais profundas - mudanças muitas vezes nomeadas, entre nós, por "espírito de Bolonha". Em geral, a memorização de conhecimentos é substituída pela capacidade de resolver problemas de modo original, o que não põe de parte os conteúdos, antes os incorpora aos processos, através da ênfase dada às metodologias da formação e às formas multidisciplinares de trabalho intelectual.

Enfatizando a perspectiva do progresso social, duas vertentes também presentes nos apelos transformadores devem ser destacadas: a que inclui a formação de uma competência ética, enquanto compromisso político com a qualidade da vida social e

produtiva; e a que enfatiza os procedimentos colectivos de partilha de responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controlo, que agora podem estar cada vez mais dependentes dos trabalhadores e grupos profissionais. Com efeito, as mudanças em curso contêm uma ambiguidade fundamental – promovem a autonomia pessoal e a responsabilização colectiva como valores de lucro e, ao fazê-lo, aumentam, simultaneamente, o potencial emancipatório.

Neste contexto, se tivermos em conta, com Sérgio Castanho (2000 citado em Sérgio Castanho, 2004, p. 34), que o nível superior de formação, em qualquer dos modelos que assumiu ao longo da sua história se reservou sempre “uma área de identidade original”, caracterizada pela intencionalidade, pela criatividade, pela criticidade e pela indissolubilidade investigação e ensino, poderemos acreditar na possibilidade de a universidade fazer das transformações em que se encontra uma oportunidade maior de desenvolvimento.

Capítulo II - A sociedade do conhecimento, os saberes em Educação e a identidade da formação em Ciências da Educação na FPCE-UP

Enquanto abertura de possibilidades, as transformações inerentes à “sociedade cognitiva” têm impacto na universidade ainda a outros dois níveis reportados por Kuenzer (2004): o do desvanecimento da divisão hierárquica clássica entre ciências sociais e humanas e ciências matemáticas e da natureza, divisão a que estavam associadas as distinções entre humanidades e tecnologias e entre ciência básica e ciência aplicada; e o da alteração provocada pelas exigências curriculares na cultura académica tradicional, ao apostarem em iniciativas e configurações inter e transdisciplinares. Ora, este contexto abre às Ciências da Educação em geral um campo de possibilidades de reconhecimento e desenvolvimento francamente novo ao mesmo tempo que coloca o trajecto da formação em Ciências da Educação na FPCE-UP numa continuidade enriquecida.

Com efeito, sobretudo a partir do último quartel do século XIX, as Ciências Sociais e Humanas, sem lugar marcado na grelha dos saberes disponíveis – as humanidades e as ciências da natureza –, foram-se instalando nas universidades, colocando-se, no que diz respeito ao objecto e ao método, à sombra das ciências da natureza (*cf.* Wallerstein, 1996). Duas teorias destas ciências as enformaram: a mecânica celeste de Newton (1642-1727) e a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882); a primeira legou-lhes o estaticismo e o determinismo, a segunda a ideia da sobrevivência do mais apto na competição pela vida. Foi com estes legados - o primeiro enquanto grelha para uma nova ordem e um novo controlo social e o segundo enquanto legitimador da supremacia do homem branco, ocidental, inteligente e bem sucedido - que as ciências sociais e humanas se produziram, ao mesmo tempo que produziam a sociedade e os homens que se propunham estudar (*cf.* Wallerstein, 1996).

As relações existentes entre a produção da sociedade moderna e a produção das ciências sociais são grandes e recíprocas. A prová-lo está o modo diferente como, em diferentes países, disciplinas iguais se desenvolveram. Confrontados com a necessidade de dar unidade a territórios de identidade ameaçada (França, Inglaterra) ou inexistente (Alemanha, EUA) e com a potencial anarquização provocada pelo desenvolvimento tecnocrático desenfreado, os estados modernos tinham necessidade de conhecimentos mais exactos para tomarem decisões respeitantes ao estabelecimento da ordem e da

unidade. Como defende Wallerstein (1996), para a emergência das ciências sociais foi fundamental o surto cultural suscitado pela Revolução Francesa. Num contexto em que as transformações político-sociais se revelavam inescandíveis e onde a soberania do povo constituía cada vez mais a norma, a ordem pensada como natural deixava de ter sentido.

Tornava-se então adequado investir na organização e racionalização da mudança social, “sem dúvida na tentativa de limitar a extensão do fenómeno” (*ibid.*, p. 24). Porque a preocupação era organizar a vida social numa base estável, o paradigma das ciências exactas, já institucionalizadas e de utilidade social demonstrada, serviria, quer à sua reivindicação do estatuto de ciências, quer ao pedido social e político que estava, mais ou menos explícito, no espaço que lhes era dado, e a que o povo também aderiu.⁴

São também grandes e recíprocas as relações entre a produção dos estados modernos e a institucionalização dos sistemas educativos, cujo conteúdo operante foi a escolarização de massas (Correia, 1997; Araújo, 1996). São, aliás, estas relações que retiram ao projecto iluminista da instrução o seu potencial emancipador. Este colapso da emancipação na regulação (para usarmos os termos de Sousa Santos, 1995) fica patente na mudança de perspectivas sobre a instrução pública de Condorcet (1743-1794) a Durkheim (1858-1917). A propósito, diz-nos Eliard (1993, p. 60)

Em Durkheim, a sociedade orgânica deve, pela escola, inculcar ao indivíduo os princípios morais susceptíveis de assegurar a coesão e a estabilidade social. Condorcet, pelo contrário, esboçava, num contexto histórico onde o individualismo se identificava ao movimento de emancipação social, um plano de instrução susceptível de permitir o desenvolvimento de cidadãos livres, exercendo plenamente o seu papel de “actores sociais” autónomos e livremente associados. Durkheim fazia confiança sobretudo na educação moral, Condorcet privilegiava os saberes e a inteligência crítica porque trabalhava para preparar um futuro de liberdade e de igualdade.

O texto inédito de Durkheim, publicado em 1992 pela “Revue Française de Sociologie”, confirma o carácter certo desta análise. É também Durkheim que, em

⁴ Fazemos aqui alusão a Stoer (1994, p. 5-6) que, analisando o modo como a burguesia, tendo-se apoiado no povo contra a nobreza, “centrada nos seus próprios interesses, (...) recriou para seu proveito uma nova hierarquia social e novas desigualdades”, conclui sobre esta adesão apoiando-se na seguinte afirmação de Bisseret (1979): “se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adoptado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o “Povo” também aderiu” (*ibid.*).

1911, diferencia pela primeira vez entre Ciência da Educação e Pedagogia, propondo o que tem sido considerado a matriz da distribuição dos saberes em educação (cf. Avanzini, 1978). Nessa matriz, os saberes educacionais distribuem-se: pelas Pedagogias especulativas, que despertam os espíritos mas não são operatórias; pela Pedagogia, definida como Teoria-Prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência; pela Arte de Educar, a experiência adquirida em exercício; e pela Ciência da Educação, positivista (Gillet, 1987). Assim, Émile Durkheim, por um lado, reconhecia que os saberes em Educação não são de um só tipo e, por outro lado, retirava à pedagogia a possibilidade de estatuto científico. A Psicologia e a Sociologia seriam as duas ciências da educação em que a pedagogia se devia basear: se esta última ajudaria a fixar os fins sociais (morais) da educação, a Psicologia devia permitir uma identificação detalhada dos procedimentos. A pedagogia seria uma aplicação *sui generis* da ciência através da já referida atitude mental intermediária.

Segundo Correia (1997), esta proposta de Durkheim, se abre caminho a que os saberes educacionais sejam pensados em rede e se contém uma aproximação original à ideia de aplicação, não resolve os problemas: de facto, na época em que foi formulado, o reconhecimento de vários registos de saber contribuiu antes para a introdução da divisão epistemológica do trabalho entre cientistas e práticos e para a divisão disciplinar do individual e do social, paralela da divisão entre acção e fins, reduzidos, respectivamente, a fins morais (Sociologia) e a acção técnica (Psicologia).

Entretanto, a Pedagogia Experimental (aplicação à educação dos critérios da Psicologia Experimental) distinguia entre experiência e experimentação baseada na neutralidade dos meios técnicos. Com alguma visibilidade nos anos 20, sobretudo na sua rejeição da Pedagogia Experienciada – representada pelo Movimento da Escola Nova (MEN) que acusa de défice de objectividade e de cientificidade - a Pedagogia Experimental desenvolveu-se sobretudo depois da segunda guerra mundial. Com ela, a ausência de cientificidade em educação passará a ser imputada, não à especificidade do seu objecto (a requerer então novas grelhas de cientificidade), mas à falta de informação. Se não há método para o objecto, o objecto adequa-se ao método, que neste caso coincide com o considerado legítimo na Psicologia.

A distância entre a ciência e a prática é, assim, definitivamente instaurada, ao mesmo tempo que, nas Ciências da Educação, o trabalho é dividido pelas disciplinas e nestas pelas diversas escolas, provocando não só a desagregação do objecto, mas também a redução dos assuntos em estudo a problemas periféricos (Correia, 1997). De

acordo com Correia, (*ibid.*, p. 55), ficava assim por ultrapassar um dos mais importantes “enigmas constituintes da cientificidade em educação”: “a indeterminação entre meios e fins, a impregnação de ambos pelos resquícios de ‘subjectividade’ que resulta da impossibilidade de os pensar exclusivamente no registo de tecnicidade axiologicamente neutra”. Uma das principais consequências do que vimos a analisar nas Ciências da Educação é a separação entre o individual e o social ou, mais propriamente, entre o psicológico e o sociológico. Como afirma Correia (1997, p. 13), desde as suas primeiras tentativas de afirmação, através da procura da sua integração no projecto positivista de unificação da ciência, as Ciências da Educação, tendo “por objecto empírico um espaço social apelante para a articulação metódica do individual e do social, [...] transformaram este apelo numa dicotomia” que se traduziu numa psicologia instrumental e individualista e numa sociologia formal e colectivista.

Depois da II Guerra Mundial, e apesar das desilusões, a ciência e a tecnologia continuaram a ser a esperança de ressurgimento, considerando-se que os erros passados se deviam apenas, e ainda, a uma cientificidade prometida por realizar. O desenvolvimento dos conhecimentos e dos meios técnicos permitiriam, agora, nos dois lados do mundo, aliar de um modo mais estreito sistema político-económico, desenvolvimento e ciência.

O fordismo tornou-se o sistema económico típico dos países do centro. O “ciclo virtuoso fordista” pautava-se pelo optimismo do crescimento económico ilimitado, permitindo alargar as áreas de intervenção do Estado Providência e assegurar assim o aumento do consumo de massas (Correia, 1994). Foi este modo de regulação que permitiu a procura optimista de educação e a expansão dos sistemas educativos ocidentais. É neste contexto que se promove o princípio da igualdade de oportunidades incidindo-se na educação cada vez mais alargada e gratuita.

No fim da década de 1960, transformações de carácter económico e cultural desembocam numa crise generalizada: o “ciclo virtuoso fordista” dá lugar ao “ciclo vicioso fordista” expresso em desemprego estrutural (Correia, 1994). Os sistemas educativos ressentir-se-ão fortemente. No campo da educação, como refere Correia (*ibid.*), se a primeira resposta à crise do fordismo se traduziu em macroplanificação, o segundo tipo de resposta, desenvolvido a partir da década de 1980, vai basear-se em mecanismos que tendem a responsabilizar a sociedade civil pelas soluções para o Estado Moderno. Segundo o mesmo autor, este tipo de resposta fará com que a relação da escola com a economia tome a dianteira em relação à relação da escola com a

democracia: a competitividade económica do país estará à frente da igualdade de oportunidades.

Simultaneamente a incitação ao consumo de massas, provoca a erosão do modelo cultural em que toda a sociedade moderna se havia fundado, modelo baseado na disciplina, na abstinência e na vida simples como valores a perseguir. A referência comunitária implícita às instituições modernas - a que correspondem estruturas de *habitus* e de identidade - perde cada vez mais o sentido que a originara. A sociedade entra assim num processo de crise caracterizado pela própria inoperância dos mecanismos de regulação antes eficazes.

É neste contexto histórico que se faz a inserção das Ciências da Educação no mundo académico. A educação e a escola, vistas como questões sociais centrais, tornam-se temáticas importantes de investigação com relevância social. A esse nível desenham-se duas linhas de investigação separadas: uma, subordinante, desenvolve-se no registo do sistema de modo a responder a necessidades político-económico-sociais, sustentando diversas análises internacionais e numerosas reformas dos sistemas educativos; outra, subordinada, respondendo à emergência pujante da subjectividade, procura a interface do social e do individual, pondo em causa a causalidade estrutural da sociologia e a causalidade linear da psicologia (Correia, 1997); a psicossociologia dos pequenos grupos, a análise institucional, as correntes de Palo Alto, as novas correntes psicanalíticas e a etnometodologia informam esta vertente.

A hegemonia da primeira resulta em duas tendências: por um lado, através do desenvolvimento da Pedagogia Experimental, cresce a separação cientistas-práticos e, por outro lado, através dos programas de investigação e desenvolvimento e das reformas dos sistemas educativos, diminui o controlo da comunidade científica sobre a sua própria produção. A diversidade científica é, no entanto, cada vez maior. Dentro das disciplinas, as escolas proliferam: umas enfatizam a subjectividade, outras continuam a adidi-la. Mas umas e outras tendem a deslocar-se de uma centração na criança a ensinar a uma centração no adulto a formar e a mudar. De facto, as consequências mais evidentes do cruzamento do desenvolvimento tecnológico, rápido e imprevisível, com as novas correntes sociológicas, psicológicas e pedagógicas foram a educação permanente e a educação não formal com efeitos no alargamento da escolaridade obrigatória e no desenvolvimento da formação profissional.

Desenvolvendo, especificando e complexificando o seu objecto, o último quartel deste século caracteriza-se pela procura profunda de uma nova cientificidade em

educação. Ao debruçar-se sobre a investigação em ciências da educação, Guy Berger (1992) considera que o seu estado actual se caracteriza por três tipos de tendências: a diminuição da distância entre os que sabem e os que agem, a desvinculação em relação ao aparelho de estado e a importância adquirida pela escola. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de um regresso ao “olhar etnográfico” e aos procedimentos clínicos, e à emergência do estabelecimento, enquanto espaço de interações, como nível privilegiado de análise: “o espaço onde se constrói o sujeito na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social” (*ibid.*, p. 35).

A reelaboração consequente distingue dois caminhos de investigação que são dois tipos de relação com a prática: um, a investigação sobre educação, em que o investigador considera que sabe o que os práticos não sabem sobre a sua própria prática; outro, a investigação em educação, em que o investigador vai ao encontro do saber de que os práticos são portadores. Diferentemente do que acontece na investigação sobre educação, a investigação em educação não depende das disciplinas já constituídas e define “o seu objecto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo”(Berger, 1992, p. 29), familiares, de ensino ou institucionais; aqui a “entrada” “para as Ciências da Educação já não se faria através da Psicologia, da Sociologia ou da Medicina, mas pelo tipo de objecto de análise escolhido” (*ibid.*, p. 30). Esta investigação é uma praxiologia na medida em que nela se “produz conhecimentos sobre um certo tipo de acções” (*ibid.*), e é sempre impura no sentido de que se desenvolve numa multireferencialidade disciplinar e de que está dependente dos sistemas de valores e dos sistemas de acção dos intervenientes. A interdisciplinaridade em Ciências da Educação estaria assim profundamente dependente do trabalho intradisciplinar de transformação da disciplina a partir do campo concreto de estudo e dos seus destinatários; no nosso caso, a educação e os educadores especializados.

Em geral, nos dias de hoje, é a complementaridade de paradigmas que é considerada verdadeiramente heurística, tendo claro, como afirma Boavida (2006, p.223), por um lado, que a investigação não começa com um método, mas com uma pergunta e, por outro lado, que a pergunta pode ser respondida "usando perspectivas múltiplas, cada uma delas proporcionando diferentes tipos de compreensão".

É neste ponto que as transformações epistemológicas inerentes à "sociedade do conhecimento" e suas repercussões no ensino superior, a epistemologia das Ciências da Educação e a postura a esse propósito partilhada na formação em Ciências da Educação

na FPCE-UP (sobre a qual me debruçarei aprofundadamente na Parte 3 deste Relatório) se encontram. Com efeito, o percurso seguido pela formação em Ciências de Educação na FPCE-UP (e refiro-me apenas a este porque é deste que se trata neste relatório) permitem-me acreditar na possibilidade perspectivada por Castanho (2004) de que as mudanças a ocorrerem na Universidade sejam uma oportunidade maior de desenvolvimento. Como é explicitamente referido no Relatório da Comissão de Avaliação Externa de 2005, a Licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP revela “um ethos institucional e académico com carácter distintivo, construído com base na sua orientação estratégica e na sua filosofia de trabalho académico e de intervenção” (p. 5). Um pouco adiante no mesmo relatório a existência de um *ethos* definido e distinto é de novo referida quando se afirma que a sua organização institucional se apresenta “consolidada e prestigiada do ponto de vista científico, pedagógico e cultural, revelando a existência de uma orientação e de um ethos definidos, e de um clima de trabalho e de relações pedagógicas muito bom” (p. 23).

A esta mesma ideia nos conduziu a investigação realizada no âmbito do subgrupo C do projecto VPP, relativo às Produções Científicas dos docentes da LCE e investigadores do CIIE. Com efeito foi possível concluir que na produção científica do grupo de Ciências da Educação se identifica

um *ethos* central, com função geradora, inspirado por concepções sócio-críticas. Esse *ethos*, do ponto de vista do “conteúdo”, traduz-se em dois grandes tipos de enfoques: o sócio-político e o psicossociológico. Os estudos sobre a formação e a análise da escola são (foram) as temáticas de atracção fundamental -- não no registo instrumental que caracterizara a investigação em educação em Portugal anteriormente à criação das licenciaturas, mas sim no registo crítico caracterizador do *ethos* básico. (Lopes, Coelho, Pereira, Ferreira, Leal e Leite, 2007, p. 130)

Capítulo III - Das “consequências da identidade” na formação de professores

A emergência apelativa nos discursos científicos das noções de identidade e de construção de identidades sociais e profissionais é demonstrativa de uma mutação social profunda que atinge as bases subjectivas da construção social da realidade (Dubar, 2000; Lopes & Ribeiro, 2000a e 2001a), mutação que, defendo, as próprias noções “pretendem” nomear e prover.

Com efeito, ela expressa a falência dos modos de construção do mundo e dos mundos que se tornaram tipicamente modernos - a personalidade moderna, a relação social moderna e o saber moderno (Lopes, 2001a): a personalidade moderna diz respeito a um eu que é tanto mais autónomo quanto mais prescindir dos outros; a relação social moderna é relativa à obediência a autoridades abstractas, que é fruto da interiorização do dever através de um processo de socialização por constrangimento; o saber moderno substitui a metafísica, mas faz da ciência sem experiência o critério básico de distinção e divisão sociais, que diferenciam agora entre os que sabem e os que não sabem ou entre os que sabem e os que fazem. A ordem social é assegurada pelas personagens (personalidades) sociais, que por definição interiorizaram o dever, e pelas normas e regulamentos, concretos e abstractos, que vigiam o desvio. A gestão social, ou da mudança funcional, faz-se segundo o critério da homogeneização e é assegurada pela diferenciação entre os conceptores e os executores. Neste “mundo”, a sociedade é o Estado-nação, referência para o sentido da vida.

O saber é um saber disciplinar e disciplinado que, no que diz respeito ao social e ao humano, para além de distinguir entre os cientistas e os práticos, opõe o individual e o social, e portanto o psicológico e o sociológico. Se a sociedade é uma sociedade sem actores (embora exista interiorizada neles por um processo de educação que nega a individualidade) e sem história (Dubet, 1994), o indivíduo é um indivíduo sem privado e sem biografia (Elias, 1993).

A emergência apelativa e atractiva da noção de identidade, não só demonstra que o mundo já não é assim, mas também que já não são assim os seus modos de funcionamento e evolução, ou seja, que já não se muda como se mudava (que já não se regula como se regulava). O uso e a elaboração da noção de identidade trazem consigo novas definições de pessoa, de relação social e de conhecimento de si, dos outros e do

mundo. É sem dúvida neste ponto que o recurso à noção de identidade em ciências sociais e humanas e da educação adquire toda a sua importância e centralidade. Considero-a a provisão nuclear da transição de um mundo a outro, transição genericamente nomeada como “crise”, crise da modernidade.

O reconhecimento da existência da crise da modernidade torna possível falar-se em primeira, segunda e terceira modernidade (Lopes e Ribeiro, 2000a e 2001a): se a primeira corresponde à modernidade que já não é, a segunda diz respeito à modernidade em crise e a terceira à anunciada pelas noções de identidade e de construção de identidade enquanto provisão central da transição. A modernidade em crise corresponde à crise da normalidade, no sentido da crise do normal, mas também da crise das normas, das formas de organização colectivas, do viver em comum e do bem comum (Zoll, 1992; Todorov, 1995). Despido das âncoras sociais, o actor sofre a sua própria solidão ou nudez antropológica, celebra a sua individualidade sem limites em espectáculo e, muitas vezes em simultâneo, agarra-se às normas antigas, agora perseguidas de forma automática, porque sem sentido comum (Lopes, 1999); a modernidade em crise corresponde, por isso e também, ao funcionamento imparável do “sistema” sem “mundo da vida” (terminologia e abordagem de Habermas, 1986), sem os valores e as normas de integração que o sustinham, sistema que, assim, se torna outro, reificado e ao serviço dos interesses individuais ou hegemónicos. A terceira modernidade diz respeito à mudança da relação social típica da modernidade - dos seus sistemas de comunicação, formas de regulação e estruturas de poder – que articula e é articulada por novas definições de pessoa e de conhecimento.

Em tempos de modernidade tardia, as três “modernidades” coexistem com legitimidades variáveis segundo os lugares. Cabe ao actor, como há alguns anos já propôs Dubet (1994), construir a sua própria experiência social, articulando de modo próprio três lógicas de acção que podemos indexar a cada uma das modernidades referidas: a da integração (em que o «eu» e o «nós» coincidem), a da estratégia (em que o «eu» se liberta do «nós» e persegue livremente os seus interesses) e a da subjectivação (em que o «eu» é um construtor de «nós»). A noção de identidade, provisão central da transição e portanto da “terceira lógica”, permite dar conta das formas e das condições da génese desta articulação subjectivante, em cada actor e em cada situação, que é também uma articulação das dimensões individual e colectiva, psicológica e sociológica, do passado, do presente e do futuro e do sistema e do mundo da vida.

Como constructo destinado a prover a transição, a “realidade” da identidade emerge da constatação de que já não se muda como se mudava (ou de que já não se regula como se regulava - a autoridade, as estruturas de poder, as instituições e as pessoas modernas já não existem na sua forma exacta), de que já não se muda o outro para onde queremos, de que já não se muda o outro sem o outro e fora do sentido do outro. A identidade é, por isso, em tempos de modernidade tardia, por um lado e enquanto provisão fundamental da construção de um mundo alternativo, o esboço do mapa do caminho a seguir para o “mundo que queremos”, e por outro lado a expressão de uma “resistência” fundamental aos processos de arregimentação - pessoas e colectividades mostram-se com “personalidade”, com uma espessura humana densa que refracta toda a imposição de sentidos e acções.

São estas as duas dimensões em que a noção de construção de identidades sociais e profissionais para a “mudança social real” (Dubar, 1995) informa a formação de professores: enquanto “conteúdo” de uma “resistência fundamental” e enquanto “dinâmica” comunicacional de um percurso a seguir. Nos dois casos, é a dimensão subjectiva da construção da realidade, ainda que na sua articulação com a dimensão objectiva, que é enfatizada (Lopes, 2002a e b); também nos dois casos, e porque se trata de identidade, se torna saliente que a mudança sincrónica não poderá fazer a economia das possibilidades e das impossibilidades da diacronia (Shotter, 1996).

O modo como a noção pode informar e inspirar a formação de professores reporta-se à ênfase nessa dimensão subjectiva (ainda que em relação com a dimensão objectiva) e a essas duas dimensões que elejo, permitindo, simultaneamente, compreender como tudo tem ficado na mesma apesar das mudanças (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004) e esboçar a mudança que muda. Com efeito, a formação de professores em geral, e nomeadamente em Portugal, tem-se desenvolvido por caminhos que nem sempre resultaram em melhores professores e melhor educação: no caso da formação inicial de professores, são de registar alguns progressos, embora por caminhos nem sempre lineares, mas apenas ao nível da dimensão objectiva do estatuto social dos professores (Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha & Fragateiro, 2004); no caso da formação contínua, a mesma ênfase na dimensão objectiva tem prevalecido, através de uma dinâmica que se centra na acumulação de créditos que permitem a progressão na carreira (Lopes, 2001a, Lopes, no prelo a). Um caso e o outro, embora correspondam por vezes a tentativas generosas de melhoria da situação do professor em

Portugal, não asseguram a melhoria da qualidade do desempenho dos professores nem da sua imagem social.

Ao associar do modo antes descrito a construção de identidades e a formação de professores, faço-o considerando a escola, enquanto campo profissional e de trabalho, um domínio social particular. Com efeito, nem a escola nem o trabalho docente, sobretudo no seu nível básico (aquele a que aqui nos reportamos), são instâncias de produção material (embora possam estabelecer relações com ela): como longamente e sistematicamente argumentam Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente não é um trabalho material, mas sim um trabalho humano, e mais propriamente um trabalho de interacção humana; a escola, entretanto, é a instância de (re)produção cultural por excelência, tendo-lhe competido, sobretudo nos seus níveis básicos, a construção da base subjectiva da modernidade que agora se encontra em crise (Lopes, 2001a). Faço-o também considerando que a educação como projecto moderno (educação escolar) é, em si e por fundamento, um espaço dual, simultaneamente regulatório e emancipatório, e que essa simultaneidade fundadora – que estrutura o seu passado, o seu presente e o seu futuro, ainda que por princípios diferentes – se repercute na sua organização, enquanto sistema, enquanto instituição e enquanto conjunto estruturado de relações. Faço-o ainda reconhecendo a cada sistema educativo, para além da “universalidade” inerente aos processos de escolarização modernos, um carácter histórico e contingente e, por isso, específico e particular em cada caso. Faço-o, também e finalmente, considerando que a “primeira profissionalização” dos professores em Portugal se saldou em ganhos, mas também em perdas, nomeadamente de autonomia em relação ao poder do estado e de autoria em relação ao poder da ciência.

Ao frisar este carácter da escola, do trabalho docente, da educação escolar, dos sistemas educativos e da profissionalização docente quero indicar: primeiro, que existem diferenças no que toca aos processos identitários do mundo escolar por relação com o mundo empresarial; segundo, que na escola a crise da modernidade (porque crise da sua base subjectiva) é vivida de forma especialmente intensa e estruturada pela dualidade fundadora da educação; terceiro que, também na escola, como mundo de actores, se processa o esforço de construção de novos sentidos através da articulação de lógicas diversas; quarto, que a análise deve ter em conta a historicidade dos mundos em

que opera⁵; quinto, que a “primeira profissionalização” dos professores corresponde ao processo em que se construíram e estruturaram as identidades que hoje estão em crise.

A emergência apelativa da noção de identidade no campo científico foi acompanhada, se não precedida, por um recurso intenso ao termo “crise de identidade” no campo social em geral. É com efeito, a partir da constatação de uma crise que o conceito emerge, se reconfigura e desenvolve. O facto de se atribuir a crise – crise de identidade - a todos os campos sociais é já indicativo do carácter paradigmático da transformação em curso. A educação, a escola e mais particularmente os professores colocaram-se e foram colocados, rapidamente, se não no centro pelo menos num dos lugares centrais da situação a que o uso do termo dava existência com carácter de problema a resolver: a sociedade tinha mudado e estava a mudar, a economia (ou o seu equilíbrio) tinha mudado e estava a mudar, a cultura tinha mudado e estava a mudar, e, portanto, a escola (instância produtora de subjectividades por excelência) e seus actores, não só estavam a mudar, como “tinham” que mudar.

Os esforços de compreensão da crise associaram-se desde logo aos da sua resolução. A formação de professores tornou-se a grande esperança de renovação (Tardif, Lessard e Gauthier, s/d). Mas estes esforços, baseados em intenções quer de mudança cultural quer de rentabilidade económica, não foram desde o início informados pelas “consequências da identidade”. Com efeito, a elaboração, reconfiguração e desenvolvimento da noção de identidade, trabalho complexo e desafiante, dadas as suas próprias características, foi um processo a que a comunidade científica se entregou intensamente e generosamente, mas também de forma nem sempre esclarecedora (Côté, 2006; Beijaard, Meijer e Verloop, 2004).

A provisão da transição de uma escola a outra, de um professor a outro, de uma educação a outra contou, então, com um forte movimento reformista associado a uma nova profissionalização do ensino, centrada em referências à “autonomia” e ao “profissional reflexivo”, que hoje se reconhece como tendo falhado os seus objectivos de renovação (Nóvoa, 2002), nomeadamente porque realizada independentemente do que considero as “consequências da identidade”.

⁵ Como afirmam Tardif Lessard e Gauthier (s/d, p. 7-8), a partir de Nóvoa (1995), as convergências e semelhanças entre países são tão importantes como as divergências e as diferenças para pensar sobre como ser professor e como ensinar, e, para além disso, a saliência nas convergências esconde muitas vezes “processos de imposição dos modelos dominantes saídos das sociedades poderosas”.

Referindo-se aos debates e às políticas dos últimos 20 a 30 anos, Tardif e Lessard (2005, p. 26) dizem terem existido a propósito consensos importantes⁶ que, no entanto, não só não se traduziram nas melhorias esperadas, como terão até provocado efeitos paradoxais e perversos:

os professores sentem-se pouco valorizados e a profissão perdeu prestígio; a avaliação agravou-se, provocando diminuição de autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação na vida dos estabelecimentos é reduzida, a pesquisa fica aquém do projecto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Além disso muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são muitas vezes refractários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante.

Esta situação tem vindo a dar origem a um outro consenso que inclui na provisão da mudança as “consequências da identidade”, as que permitem compreender a “resistência” e os efeitos perversos de algumas tentativas de transformação, e aquelas que permitem pensar as condições e as finalidades da transformação. São estas “consequências da identidade” na formação de professores que inspiram o programa do módulo Construção de Identidades e Formação de Professores (CIFP) enquadrado, justificado e apresentado neste Relatório. No percurso a seguir, partilho com Tardif e Lessard (2005) a ideia de que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações actuais das sociedades de trabalho” (p.17). Como explicam os autores, a terceirização e a “sociedade cognitiva” fazem do trabalho interactivo, como é o trabalho docente, um dos principais factores da transformação da organização sócio-económica das sociedades modernas avançadas. Partilho também com Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) a ideia de que as “transformações da

⁶ Estes consensos consistiriam em: “dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e actores de base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito pelos alunos e no cuidado constante em favorecer a sua aprendizagem; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as fronteiras que separam os investigadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuozas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as acções realizadas segundo receitas e decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhoria das práticas e dos actores; fortalecer a responsabilidade colectiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública...” (Tardif e Lessard, 2005, p. 26).

identidade docente” são uma condição necessária do processo de “(re)profissionalização” dos professores⁷, de que constituem a face endógena, processo que resulta na identificação e no desenvolvimento de um saber próprio e profissional dos professores associado à emergência de um poder colectivo que os autoriza a decidirem e a vigiarem, ainda que em parcerias, a qualidade da sua própria profissão. Com efeito, interessa-me focalizar a construção de novas identidades docentes enquanto processo subjectivo de transformação das representações dos professores sobre o seu próprio trabalho e da sociedade sobre o trabalho do professor, ou seja, sublinho, enquanto componente subjectiva do processo de (re)profissionalização dos professores, que faço corresponder à valorização da dimensão especificamente profissional dos profissionais, das organizações de trabalho, do grupo profissional e da profissão. Entre as diversas instâncias e dispositivos convocáveis para um tal objectivo elejo a formação, por ser para ela e para os saberes que ela formaliza e constrói – saberes que articulam ética e conhecimento - que concorrem hoje as abordagens à profissionalização das actividades de trabalho (cf. Dubar e Tripier, 1998, Rodrigues, 1997 e Freidson, 2001). É neste contexto que me preocupo em articular à problemática da construção de identidades, os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo, não sem consciência de que os apelos ao profissionalismo trazem consigo também novas formas de dominação (cf. Evetts, 1998).

É a perspectiva psicossocial que dá unidade e coerência ao percurso que enceto. Uma abordagem psicossocial focaliza a articulação do individual e do social, do psicológico e do sociológico, fornecendo um olhar diferente e complementar dos olhares sociológicos ou ergonómicos. Para Blin (1997, p. 58), estudar as actividades profissionais do ponto de vista psicossocial

é sobretudo considerar o profissional como um ser socialmente inserido (e) depois esforçar-se por construir sistemas de explicação articulando o individual e o social. É também propor respostas à questão recorrente da passagem entre o micro e o macro social pela tomada em conta das dimensões cognitivas, interaccionais e institucionais.

Reportando-se a Doise (1982), Blin (1997) afirma que o sistema de relações complexas entre os indivíduos, os grupos e as instituições que constituem o objecto do

⁷ A terminologia é nossa.

olhar psicossocial “é determinado não só por variáveis intra e inter-pessoais, mas também por um campo social que lhe imprime uma forma própria e dá lugar a condutas caracterizadas sobre o plano sócio-cultural” (p. 56). Nesse sentido, Blin (1997, p. 56) para especificar o âmbito do olhar psicossocial, propõe os quatro níveis de análise do social propostos por Doise (1982):

- o primeiro nível incide nos processos intra-individuais e diz respeito aos modelos explicativos centrados sobre a maneira como os indivíduos organizam as suas experiências do ambiente. Em quê os factos observados nas actividades profissionais relevam dos indivíduos em causa? Porquê em situações similares certos indivíduos reagem de maneira diferente?
- o segundo nível interessa-se pelos processos inter-individuais e faz apelo aos sistemas de interacção para fornecer explicações. A imagem de um indivíduo submetido às determinantes sociais dá lugar à de um indivíduo que participa na construção e na desconstrução da realidade na relação com os outros;
- o terceiro nível vincula-se aos processos posicionais e os princípios explicativos têm em conta as diferentes posições que os actores ocupam no tecido das relações sociais. O actor (i.e. o sujeito em acto) inscreve-se em estruturas sociais que predeterminam numa certa medida as adaptações que cada indivíduo pode dar às situações;
- enfim, o quarto nível de análise está ligado aos processos ideológicos pois são as produções culturais e ideológicas características de uma sociedade ou de um grupo particulares que não só dão uma significação aos comportamentos dos indivíduos mas também criam e provocam diferenciações sociais em nome de princípios gerais.

Foi aliás esta perspectiva que esteve subjacente ao trabalho exploratório (Lopes, 1993) em que persegui a compreensão da crise da identidade docente à luz das teorias da identidade em Psicologia Social e no domínio da Ego Psychology, o qual se traduziu em indicações para a sua (re)construção aos diferentes níveis a que Blin (1997) se reporta. Sobre as condições psicossociais da mudança dos professores concluí a publicação posterior, afirmando: “os contextos amplos⁸ deverão ser plurais e multidimensionais, os contextos institucionais descentralizados e autónomos e os contextos próximos devem fornecer o suporte social que permite a identificação e a aceitação do conflito” (Lopes, 1995, p.182).

⁸ O que, no contexto da “versão estrutural do interaccionismo simbólico” (Stryker e Statham, 1985), coincide com a “estrutura social”.

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARTE 2

A CONFIGURAÇÃO TEÓRICO/CONCEPTUAL DO MÓDULO

Capítulo I - Identidade e construção de identidades profissionais: configuração conceptual

No percurso de reconhecimento das “consequências da identidade” na formação de professores, tratarei primeiro de desenhar o campo nocional da identidade, fornecendo os meios conceptuais e teóricos básicos de análise e respondendo aos apelos dos estudos sobre a identidade e sobre a identidade docente com vista a uma clarificação urgente de um domínio profundamente pertinente na investigação e na intervenção em educação, mas que carece ainda de uma clarificação capaz (Côté, 2006; Beijaard, Meijer e Verloop, 2004)

Começo por dar conta das características essenciais do interaccionismo simbólico – IS - (Mead, 1962; Blumer, 1982)⁹, metateoria que funda as perspectivas da construção social da realidade (Dubar, 1995), enfatiza o papel activo dos actores e o da interacção social na construção de “novos mundos” e aglutina os diferentes conceitos e teorias que vão ser apresentados.

O percurso a seguir desenvolve-se, depois, em duas etapas, cada uma delas com um contributo específico para a compreensão da identidade profissional docente: a identidade individual, a identidade colectiva e a sua interacção (onde se inclui a identidade como sincronia e diacronia) e a construção de identidades profissionais.

1 - O interaccionismo simbólico como referencial

A progressiva importância assumida pelas perspectivas da construção social da realidade nas ciências sociais e humanas e da educação prende-se, sem dúvida, com o modo como elas reconceptualizam a noção de “indivíduo” e de “sociedade”. Gergen (1985; 1987) serve-se delas para fazer a crítica de uma “visão individualista do self” e defender uma “visão do self como relação”, propondo que a máxima cartesiana “penso, logo existo” seja substituída pela máxima “comunico, logo existo” (Gergen, 1992); numa acepção semelhante Sampson (1985), propõe-nos a “descentralização” do conceito de identidade.

⁹ Ao basear-se numa concepção maleável, comunicativa e interpretativa de sociedade e na capacidade de sujeitos activos e cooperativos construir em interacção a sua própria realidade, o interaccionismo simbólico surge aqui como estruturante. Com esta perspectiva não pretendemos fazer a economia da problemática do poder social, mas antes acentuar as formas como as pessoas em interacção podem construir novos mundos.

São diversos os conceitos básicos que, no seu conjunto expõem o “mundo” do interaccionismo simbólico. Aqui vamos destacar apenas dois desses conceitos, o de interacção social e o de *self*, deixando a especificação de outros, quando necessária, para os desenvolvimentos que se seguem.

Para os interaccionistas, a noção de interacção social é o centro, nomeadamente nas suas relações com a subjectividade e a intersubjectividade. Mead (1962) apresenta-a em três fases: primeiro, alguém, falando ou apenas “movendo-se”, envia sinais para outro (intencionalmente ou não), os quais só se tornam sinais na medida em o outro os recebe como tais; em segundo, este outro, em função da sua interpretação dos sinais, responde-lhes, falando ou mudando (ou adequando) comportamentos e enviando, portanto, novos sinais para o primeiro; depois, esse primeiro recebe os sinais do outro, interpreta-os e responde-lhes alterando de novo o seu comportamento. Para Mead (1962), a partilha de significados para um determinado sinal (ou gesto) é uma condição da interacção social. Neste sentido, a interacção social, a que correspondem significados partilhados ou símbolos significantes, refere-se a uma comunidade interpretativa.

O *self* não só é um objecto entre outros, no sentido em que adquire existência e significado na interacção social, como tem uma origem (na interacção) social. Ele constrói-se a partir dos papéis sociais com que contacta e/ou assume de modo próprio. Para cada um desses papéis apropriados no processo de socialização, nomeadamente na passagem do jogo livre para o jogo de regras, vai criando um conjunto organizado de atitudes e princípios sobre essas posições (ser mãe, irmão, engenheira, enfermeiro, etc.), que orientam comportamentos e interpretações, que corresponde ao “outro generalizado” – atitudes dos outros em relação a objectos sociais que nós assumimos.

A interacção social, enquanto “conversa” entre o *self* e os outros, repercute-se no *self* como fórum interno, enquanto dialéctica entre os seus dois componentes, o *Me* e o *I*. O *Me* é um componente do *self* constituído pelos “outros generalizados” ligados a diversos papéis (tantos quantos os *selves*, embora com relações inevitáveis) e, por isso, é de carácter reflexo e conformista, no sentido em que adaptado às atitudes e posições sociais existentes. O *I*, *self* enquanto sujeito, criativo e reactivo, é o outro componente do *self*. Entre um e outro *self* existe uma interacção dialéctica, tal como entre o *self* e os outros.

2 - A identidade individual, a identidade colectiva e a sua interacção

São duas as dimensões organizadoras do campo nocional da identidade que considero pertinentes para a compreensão da construção das identidades em tempos de modernidade tardia: os termos da interacção - o que se entende por identidade individual e por identidade colectiva - e a própria interacção e seus diferentes níveis. Na complexidade do domínio conceptual abarcado pela noção de identidade, a diferenciação entre a identidade individual e a identidade colectiva é, com efeito, do nosso ponto de vista, a diferenciação verdadeiramente estruturante, e não, por exemplo, a diferenciação entre identidade pessoal e identidade social. E isto, desde logo, porque, e de acordo com a perspectiva interaccionista simbólica, o *self* é social e plural, mas também porque esta forma de abordagem é a mais pertinente para a compreensão da construção das identidades profissionais docentes.

2.1. - A identidade individual

A identidade em Erikson (1976) é simultaneamente um sentido consciente de singularidade, uma luta inconsciente pela especificidade da experiência e uma participação solidária com os ideais de um grupo. A identidade pessoal refere-se a um sentimento “envigorante” de continuidade e uniformidade baseado na percepção do próprio e na percepção do reconhecimento dos outros: é um sentimento de “estar em casa”, de “saber para onde se vai” perceptível quando estamos prestes a tê-lo ou a perdê-lo - enfim, uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam. Entre a identidade do Eu e a identidade grupal a relação é estreita, pois a primeira é uma variante individual bem sucedida dos modos de dominar a experiência presentes na identidade grupal. E essa é a razão pela qual o significado cultural e o reconhecimento social se tornam capitais para a compreensão dos processos da sua formação.

Para dar conta do campo nocional da identidade individual, seguimos a sistematização proposta por Charles Levine (2005), a qual indo directamente ao encontro do nosso próprio percurso de investigação (*cf.* Lopes, 2001a), conjuga a perspectiva eriksoniana com a perspectiva interaccionista de Mead (1962) e inclui a leitura que delas faz Jürgen Habermas.

Dados os desenvolvimentos e envolvimento de que tem sido alvo a própria noção de identidade no campo social, no que diz respeito à identidade individual, impõem-se desde logo dois esclarecimentos: a identidade e o sujeito ético (agência) não são coincidentes; a fluidez da vida social e da vida pessoal, não obsta, ao contrário do que propõem as perspectivas pós-modernas (cf. Rattansi e Phoenix, 1997), a que a identidade corresponda exactamente àquilo que ela é: barreira, obstáculo, afirmação de especificidade, refacção, existência, autonomia, identidade.

Levine (2005), baseando-se numa leitura atenta da obra de Erik Erikson, distingue entre *self*, auto-conceito, identidade social, identidade pessoal e identidade do *ego*.

O *self* refere-se “às percepções dos outros sobre o repertório de comportamento de uma pessoa” (Levine, 2005, p. 178). Estes repertórios de comportamento podem dizer respeito ao exercício de determinados papéis sociais, falando-se, então, em cada caso, em “*self* social”, ou a atributos mais gerais da pessoa (características físicas, estilo de interacção, etc.). Nesta acepção, o *self* é, sobretudo, atribuição, atribuição de outros.

O “auto-conceito” consiste na “experiência subjectiva da pessoa de um repertório de comportamento desempenhado num contexto específico. Os auto-conceitos são significados contextualizados sobre o *self*. Estes auto-conceitos são os “eus” de Erikson (1976), as identidades situadas de Hewitt (1990) ou ainda a identidade de carácter de Mortimer e Gecas (1987). Levine (2005, p. 179) considera-os “reflexões cognitivas de primeira ordem”, exactamente porque derivam e têm sentido em contextos interactivos específicos. Cada pessoa tem múltiplos auto-conceitos, tantos quantos os repertórios comportamentais.

As identidades pessoais e sociais são “reflexões de segunda ordem”. Elas correspondem “ao conhecimento internalizado dos auto-conceitos”, que se desenvolvem, considera Levine (*ibid.*), de maneira similar à emergência do “outro generalizado” (Mead, 1962); elas dizem, por isso, respeito a uma “compreensão generalizada e transcontextual” sobre os auto-conceitos. As identidades pessoal ou social, à medida que se desenvolvem, “organizam ou «dão sentido»” a uma variedade de auto-conceitos que, aparentemente, se “pertencem mutuamente” (p. 179); por exemplo, no caso da identidade social, os professores (cada professor) reflectiriam sobre situações da sua acção profissional concreta com vista a organizar-se de diferente forma e a desempenhar o papel de outra maneira; poderiam também reflectir sobre o facto de em certas situações serem ríspidos e noutras doces e simpáticos, de modo a construírem

uma ideia coerente de como são como pessoas; mas as identidades operam sempre a nível transcontextual.

Mas Erikson estava especialmente interessado na identidade do *ego*. Esta identidade, como as outras, só funciona a um nível de segunda-ordem, mas diz respeito à capacidade de reflectir sobre si próprio no sentido do auto-controlo, ou seja, diz respeito à aquisição do sentimento de ser autor da sua própria vida, fazendo escolhas sobre ela e nela: as pessoas pensam em quem são e como pensam para fazerem escolhas de vida significativas. Por referência à formação da identidade, a identidade do *ego* funciona como reflexão de segunda ordem sobre as identidades pessoal e sociais.

Ora, como diz Levine (2005, p. 180), “a emergência e manutenção de um sentimento forte de identidade do ego não é garantida”, pois ela depende do desenvolvimento da força do *ego* nos estádios iniciais do desenvolvimento e do suporte social actual para as identidades pessoal e sociais. Em suma, a identidade do *ego* é, em Erikson (1976), o coração da agência, que para ser forte requer «sistemas de suporte».

Para compreendermos o funcionamento destes três tipos de identidades, interessa convocar a tarefa de manter um sentimento significativo de *self* na interacção com os outros. Levine (2005) recorre aos conceitos de “acto” – comportamento organizado de ajustamento que procura resolver um “desequilíbrio” anterior - e de “significado partilhado” de Mead (1962). Em interacção normal, em que os significados trocados são os esperados, o *ego* gere a sua relação com o mundo de forma habitual. Quando surgem problemas, eles são interpretados como dizendo respeito a aspectos específicos da *performance*; os auto-conceitos entram então em acção para serem reajustados às expectativas; outras vezes, é necessário fazer apelo às reflexões de segunda ordem para reajustar a interacção, assumindo então as identidades pessoal e social, a médio e longo prazo, novos auto-conceitos. A identidade do *ego*, entretanto, só entra em acção de forma clara quando é a ausência de sentido das identidades pessoais e sociais que estão em causa, com o intuito de refazer o sentido de si através da reconstrução das identidades para retomar a legitimidade¹⁰.

Enfatizando a agência inerente à identidade do ego e recorrendo a Habermas (cujas leituras de Erikson e Mead estão já presentes em filigrana ao longo do raciocínio

¹⁰ Por exemplo, no caso dos professores, eles não reflectem apenas sobre como foram professores num certo dia e escola, mas sobre o seu ser professor enquanto integrados num grupo mais geral inserido numa sociedade; no caso da pessoa, ela não reflecte apenas sobre o que fez num certo dia, mas sobre o seu ser como pessoa. Num caso e noutro, a reflexão leva, ou alimenta progressivamente e às vezes bruscamente, alterações importantes no percurso de vida.

anterior, Levine (2005) conclui que a formação da identidade “pode ser compreendida como um processo ao longo da vida no qual o ego, com a sua identidade, «discursivamente forma o seu querer», (re)centrando os seus «selves descentrados»” (p. 182).

Se nesta abordagem fica claro que a identidade do *ego* se diferencia das identidades sociais e pessoais, fica também claro que as identidades sociais e pessoal simultaneamente transcendem os contextos e são sensíveis aos contextos. Interessa saber como umas e outra se articulam, o que vamos elucidar partindo da noção de identidade social e de identidade pessoal.

2.1.1. - As identidades sociais

Para McCall (1977) a identidade social é uma imagem ideal de si na realização dum papel social, forjada ao longo do processo de socialização. Ela é uma elaboração (um embelezamento) pessoal dos temas culturais disponíveis: “é uma visão imaginativa de si próprio como se gostava de pensar em si sendo e actuando como ocupante daquele lugar” (McCall e Simmons, 1978, p. 65).

Sendo imaginações e fonte primeira de planos de acção, as identidades sociais são parâmetros fundamentais da autoavaliação. Porque são muito idealizadas e simultaneamente fundamentais para o valor que o indivíduo se reconhece, a sua principal preocupação é mantê-las legitimando-as em desempenhos de papel. No entanto, também os desempenhos de papel se mantêm muito fantasiados sem corresponderem a realizações efectivas. Os outros tornam-se, por isso, a principal fonte de legitimação. A legitimação de uma identidade de papel corresponde ao suporte de papel, o qual não se refere estritamente aos estatuto, prestígio ou estima, mas é sobretudo uma interpretação, pelo sujeito, do conjunto de reacções e desempenhos dos outros com implicações que tendem a confirmar a visão imaginativa da identidade de papel. Para o sujeito, nem todas as audiências estão igualmente credenciadas para o suporte social: o próprio é uma audiência fundamental.

2.1.2. - A identidade pessoal

Cada indivíduo tem várias identidades de papel, nem todas compatíveis ou igualmente legítimas. Tal como os papéis sociais possíveis são múltiplos, também - e

sobretudo nas sociedades actuais - as identidades sociais são múltiplas. A identidade pessoal corresponde à organização própria numa pessoa dessas identidades múltiplas. No processo de organização, as identidades sociais adaptam-se mutuamente numa espécie de efeito contextual, uma vez que o seu conteúdo semântico contém aspectos convencionais e idiossincráticos. Esta adaptação gera uma “hierarquia de proeminência” ou de importância relativa das identidades sociais organizadas em *clusters* ou padrões: num mesmo *cluster* encontram-se identidades que requerem competências similares, as mesmas pessoas, o mesmo contexto institucional ou período de vida. A localização de uma identidade é função: do grau em que a pessoa suporta ela própria, na sua visão imaginativa, as suas qualidades e desempenhos como ocupante de uma certa posição, sendo as identidades em que “fazemos” melhor as mais “queridas”; do grau em que a nossa visão é suportada por outros cujas avaliações e apreciações contam; do grau em que o indivíduo está implicado em conteúdos particulares da sua identidade; do grau em que a identidade se liga a investimentos materiais; do grau de gratificação intrínseca obtida do desempenho de papéis e a satisfação das identidades correspondentes, normalmente ligada ao sentimento de auto-eficácia. Esta organização pode ser mais ou menos coesa e mais ou menos diferenciada: os padrões podem constituir-se em subpadrões ou associar-se a outros de formas mais ou menos rígidas ou compartimentadas.

A hierarquia de proeminência corresponde a um ideal de si (McCall e Simmons, 1987). A sua mudança é lenta e requer sempre sequências de interacção duráveis capazes de alterar níveis de activação e de investimento. As alterações dependem, em todas as relações (conjuntos de encontros em sequência de interacção), de três fontes que actuam em simultâneo, tentando maximizar-se: da pessoa (o investimento, o compromisso e auto-suporte), do suporte social da audiência e de gratificações extrínsecas e intrínsecas.

São as expectativas que fazem a ligação maior entre o indivíduo e o seu meio pois, por um lado, são o alvo maior dos esforços de formação e de socialização e das sanções positivas e negativas, e por outro lado é nelas que o indivíduo se aposta. A discrepância de cariz negativo, apenas notável a partir de uma certa duração, provoca problemas de legitimação.

2.1.3. - Estrutura e dinâmica transformadora da identidade individual

Esta organização das identidades sociais e pessoal é, por vezes, apresentada em termos de estrutura, numa configuração onde se distingue um núcleo e uma periferia. Sheila Rossan (1987) identifica na identidade três componentes: um núcleo, subidentidades e traços generalizados.

As sub-identidades estão relacionadas com ligações a papéis e posições tomadas na estrutura social e são tanto mais significativas para o indivíduo quanto mais a posição tem parceiros específicos: “ser pai” é mais significativo que ser da “classe média”. Os traços generalizados são características que o indivíduo atribui a si, porque são comuns a muitas ligações de papel ou porque têm uma relação particular com uma subidentidade saliente. O núcleo contém os atributos mais generalizados e salientes; instala-se precocemente, antes que o indivíduo possa manipular conscientemente símbolos, e corresponde ao sentimento fundamental de si. As subidentidades e características associadas mudam mais frequentemente que os traços generalizados e estes mais que o núcleo. O núcleo muda por associação de conteúdos e nunca pela sua exclusão, pois é ele que, permitindo a reorganização, contribui para o sentimento de continuidade.

O núcleo é composto sobretudo de sentimentos e emoções mais ou menos acessíveis à consciência, segundo os indivíduos. Ele é, portanto, um constructo sentimental, uma configuração de auto-sentimentos sobre si, uma “bagagem emocional” e “trans-situacional” (J. Turner, 1988, p. 201) que a pessoa transporta de contexto para contexto. Os selves periféricos são compostos de atitudes e imagens de si mais articuladas e conscientes. Para J. Turner (1988) grande parte da dinâmica identitária pessoal acontece no jogo entre emoções nucleares e trans-situacionais e cognições periféricas e situacionais por outro. Quando o sentimento de si não é confirmado na interacção com os outros, na medida em que o impulso (desequilíbrio com o meio) aumenta, são as considerações nucleares que orientam a percepção, o pensamento e a acção.

2.2. - As identidades colectivas

A identidade colectiva refere-se a identidades sociais organizacionais ou de grupo social e está profundamente ligada a processos de estruturação que envolvendo

indivíduos em interacção interpretativa não coincide com eles; ela corresponde, portanto, a algo em que os indivíduos concernentes se inserem com sentimentos de maior ou menor acolhimento, possibilidade ou reconhecimento, mas que possui uma determinada objectividade, porque relativamente independente deles. Embora relativa, enquanto identidade, ao grupo ou à organização em causa, ela é marcada por perspectivas de outros grupos e organizações do campo social.

2.2.1. - Acção conjunta

Enquanto identidade organizacional, a identidade colectiva pode expor-se a partir da noção de acção colectiva no contexto do interaccionismo simbólico (IS).

No IS a sociedade é um processo dinâmico de acção e não uma estrutura estável. Os grupos humanos existem em acção e a sociedade “compõe-se de pessoas dentro de uma acção”; a vida em sociedade “é um processo ininterrupto de um conjunto de actividades dos seus membros (que) fundamenta e define uma estrutura ou organização” (Blumer, 1982, p. 5).

A acção conjunta pode ser uma simples colaboração entre dois sujeitos, mas também séries de actos que provêm das instituições (Pemán, 1993) e pode ser estudada, quer segundo a razão da própria acção conjunta quer mediante as linhas de acção individuais. Num caso ou noutro, a “acção conjunta” é distinta da acção de cada um dos indivíduos intervenientes e do conjunto formado pela sua mera agrupação. A acção conjunta é o pôr juntos os actos e não a sua comunalidade: “o facto de se tratar de uma acção conjunta não quer dizer que todos os sujeitos tenham de comportar-se da mesma forma, mas sim que cada um deles ocupará uma posição distinta dos outros, mas entrelaçando a sua acção com as acções dos outros” (Pemán, 1993, p. 113). Blumer (1982) esclarece que 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: concatenação dos actos dos indivíduos que compõem a colectividade.

A acção conjunta elabora-se no tempo e possui uma história. Nas instituições, a vida de grupo tende a decorrer de forma tão consistente que somos tentados a pensá-las

como reguladas automaticamente. No entanto, “as instituições funcionam porque as pessoas colocadas nos diversos níveis fazem algo de concreto e o que fazem é produto do seu modo de definir a situação em que se sentem compelidas a actuar [...]. O conjunto de significados que impulsionam os elementos de uma cadeia a actuar como actuam, dentro dos seus postos respectivos, ocupa o seu próprio sítio num processo localizado de interacção social; e esses significados formam-se, sustentam-se, debilitam-se, reforçam-se e transformam-se através de um processo socialmente definitório” (Blumer, 1982, p. 15). Tanto o funcionamento como a sorte das instituições são produto deste processo de interpretação.

A formação de uma nova acção conjunta faz-se com a participação de esquemas, significados e objectos antes possuídos. A nova acção tem relação com, e emerge de, um contexto prévio. As pessoas são impulsionadas a mudar perante uma situação nova, mas em continuidade e conexão com o passado. O entendimento da formação da nova acção requer a análise dessa continuidade. A acção conjunta implica, portanto, uma vinculação horizontal e uma conexão vertical.

2.2.2. - Representações sociais

Enquanto identidade de um grupo social, a identidade colectiva pode expor-se a partir da noção de representação social (RS). As RS são formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e são sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprias a esses grupos: servem para guiar, proteger e justificar condutas e interacções no grupo. Assim, as RS exprimem a visão consensual da realidade por parte de um grupo e orientam as suas relações com o mundo, razão pela qual Jodelet (1989) diz que as RS representam a identidade do grupo. A autora esclarece que a condição de partilha nas RS não anula particularidades; ela corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo facto de outros também o partilharem que à extensão da sua distribuição entre os membros de um grupo.

Uma RS é constituída pelas seguintes dimensões (Herzlich, 1972): (1) informação - quantidade e qualidade da informação sobre um objecto social; (2) campo de representação - organização do conteúdo da representação ou imagética da informação onde são determinantes os factores ideológicos; (3) atitude - orientação geral positiva ou negativa em relação ao objecto de representação; a atitude é mais primitiva que os outros dois componentes, pode existir mesmo quando os outros são

reduzidos e é geneticamente primeira; ela prepara para a RS no plano cognitivo e valorativo.

Segundo Moscovici (1988) há isomorfismo especial da estrutura cognitiva e das funções para agir e comunicar. Jodelet (1989) insiste no modo como as RS orientam a acção e a gestão de relações com o mundo servindo interesses de grupos. Em Herzlich (1972) e Semin (1989) explicam-se estas relações entre RS e acção; segundo Herzlich (*ibid.*) a acção refere-se a uma prática social do sujeito que ocupa um lugar social onde se moldam e reflectem as RS que regulam, antecipam e justificam as relações sociais; para Semin (1989) as RS preparam para a acção, não porque guiam o comportamento mas porque organizam o meio em que tomam lugar, remodelando-o e constituindo-o, ou seja, colocando o comportamento numa rede de relações a que está ligado o seu objecto.

A transformação de uma RS é possível através de acções individuais na medida em que o grupo for cooperativamente envolvido no processo (Doise e Palmonari, 1986) e envolve a apresentação da novidade. O novo é o que representa um fracasso da comunicação com o mundo, onde pessoas e objectos estão colocados; é o que não corresponde à matriz do espaço de vida, às expectativas, gerando curto-circuito na corrente de troca pelo qual se perdem os passos necessários para atingir os objectivos. A adaptação a este desencontro requer energia (Moscovici, 1988): em presença da incerteza e na ausência de um quadro seguro e completo, os meios que ficam soltos são enquadrados em quadros de pensamento já existentes, modificando-os de modo relativo. As redes de comunicação - mediática, institucional ou informal - intervêm aí.

2.2.3. - Estrutura e dinâmica transformadora das representações sociais

Segundo Abric (1984, 1989) toda a representação é organizada em torno de um núcleo central ou estruturante que determina a significação do conjunto. Esse núcleo assegura uma função geradora - pela qual se criam e transformam os outros elementos da representação no mesmo sentido e valência - e uma função organizadora - que detém as relações entre os elementos assegurando a estabilidade e a unidade da significação do conjunto. O núcleo é determinado pela natureza do objecto representado, pela relação que os sujeitos têm com ele e pela finalidade da situação em que a representação é produzida, e é o elemento mais estável e mais resistente à mudança da representação. A sua ausência desestruturaria por completo a representação ou, pelo menos, mudar-lhe-ia

por completo o significado. Entretanto, a representação pode evoluir por mudança de sentido ou natureza dos elementos periféricos; mas esta transformação não muda o significado global da representação, o que só acontece quando o núcleo é atingido.

Flament (1989) dá uma maior importância aos elementos periféricos. Considera os *esquemas*, que define como sequência de actos essenciais numa situação. São organizados pelo núcleo central e asseguram o funcionamento instantâneo das representações de um modo normal; são esquemas normais. O núcleo também pode ter esquemas mas são mais abstractos. Quando, sendo os esquemas normais, as situações não o são, gera-se desacordo entre representação e situação. Normalmente, o desacordo não se faz no núcleo, pois a periferia funciona reabsorvendo desacordos. Este mesmo mecanismo permite explicar a transformação das representações. O núcleo central pode ser atingido por esquemas periféricos que se foram modificando, tornando-se esquemas estrangeiros. Embora esta transformação se possa dar por ruptura brutal, ela é mais frequentemente progressiva. À medida que práticas estranhas à representação vão sendo introduzidas, a periferia, que actua como “pára-choques”, vai sendo “amolgada”; os esquemas normais, dada a proliferação de esquemas estrangeiros, tornam-se esquemas estranhos que têm quatro componentes: a lembrança do normal, a designação do estrangeiro, a afirmação da sua contradição e a racionalização que permite temporariamente suportar a contradição. Normalmente, a racionalização apoia-se na cultura que as práticas negam; as que se apoiam nas novas práticas não são tão convincentes e podem ser contraditórias. As racionalizações múltiplas acumuladas criam inconsistências, intra-individuais e inter-individuais, de tal forma insuportáveis que são possíveis duas saídas apenas: ou voltar às práticas antigas ou reestruturar o campo da representação. No primeiro caso é provável que fiquem sequelas, no segundo a mudança não se faz ao mesmo tempo para toda a população.

2.3. - Identidades colectivas, identidades individuais e dinâmicas transformadoras

A íntima conexão entre indivíduo e sociedade é ratificada nas organizações que agrupam diversos sujeitos. Mas, embora cada sujeito possa interpretar certas respostas tal qual outros o fariam, este processo geral tem um carácter diferenciado, pois as pessoas reúnem-se em, e reúnem, diferentes grupos, associações e postos, a que se associam diferentes representações e acções. Por isso, têm modos de orientação sempre

diferentes. É o “outro generalizado”, enquanto processo de identificação, que faz com que a dinâmica das organizações e dos grupos não dependa das suas características objectivas mas do jogo de identificações que lhe está subjacente.

Por isso, as organizações são normalmente lugar de diferentes identidades colectivas que agrupam diferentes identidades individuais (em que se enfatizam as identidades sociais relevantes na situação, mas também os traços individuais) e que correspondem a diferentes identidades grupais, tal como representadas na sociedade em geral. Com efeito, num mesmo grupo social objectivo, existem diversas representações sobre como ser nesse e desse grupo, e portanto diferentes subgrupos, que muitas vezes se fazem presentes nos posicionamentos organizacionais, a que correspondem culturas e subculturas.

Na teoria da relação intergrupos de Tajfel (1982), a identidade social é a parte do auto-conceito da pessoa que decorre da pertença ao grupo. Se o grupo ocupa uma posição valorizada, essa posição contribui positivamente para o conceito que a pessoa tem si; no caso contrário, dadas as relações entre a identidade social e a identidade pessoal, a depreciação inerente à pertença ao grupo é vivida como ameaça à identidade pessoal (Ng, 1989), razão pela qual as pessoas e os grupos encetam estratégias de mudança: individuais, através da mobilidade social (em direcção ao grupo de referência) ou de mudança social – estratégias grupais (que podem ser levadas a cabo por indivíduos enquanto grupo) de competição social ou de criatividade social. A competição social, que implica depreciação do grupo alheio e favorecimento do grupo próprio, de acordo com formas de estereótipo, tem lugar quando a situação social é comparativa, obrigando ao postergar do grupo preterido e ameaçando fortemente as identidades pessoais em presença.

Frisando que a mudança surge quando há degradação económica e cultural do antigo, Crozier (1982) distingue entre mudanças inconscientes e conscientes e, nestas, entre mudanças dirigidas e participadas. Considerando que à mudança corresponde um processo de aprendizagem colectivo que implica acção colectiva consciente, o autor critica concepções voluntaristas e tecnocráticas ou dirigidas da mudança.

A sua argumentação baseia-se em considerações sobre o actor, sobre o sistema e sobre as suas inter-relações e em duas ideias básicas: a organização é necessária à acção humana; os sistemas humanos regulam-se através de estratégias divergentes.

O sistema é simultaneamente quer estável e dinâmico, quer uma estrutura material e uma configuração relacional. A “organização” é um sistema de acção

concreto: um conjunto de jogos e de “regras do jogo” que correspondem a modos de integração de comportamentos divergentes e contraditórios. Estes modos de integração são, simultaneamente, soluções encontradas para resolver problemas da acção colectiva e um meio de expressão das capacidades colectivas. Qualquer problema novo introduz uma margem de incerteza onde se podem jogar influências; as margens de incerteza são lugares de poder e negociação, mas também lugares de poder e dominação.

De qualquer modo, fica claro, o sistema só existe pelo actor, o único que lhe dá vida e que o pode mudar. Se para agir socialmente o actor tem que entrar nos jogos que lhe são oferecidos, ele explora também as suas respectivas margens de incerteza. A mudança consciente implica conhecer bem a estrutura do jogo e o reconhecimento do seu carácter colectivo. As mudanças dirigidas falham por desconhecerem a estrutura do jogo, as mudanças voluntaristas por desconhecerem o seu carácter colectivo.

Se a organização actual corresponde a uma solução outrora encontrada para fazer face a certos problemas com os recursos e as capacidades então disponibilizáveis, a mudança corresponde a uma transformação destas práticas colectivas com novos recursos e capacidades e exige um processo de aprendizagem colectivo. Este processo baseia-se numa redefinição dos problemas em função da estrutura humana do campo e corresponde à “montagem” de uma nova estrutura e à configuração de novas formas relacionais. Envolvendo capacidades cognitivas e afectivas, a mudança exige uma desestruturação quanto baste: as capacidades colectivas actuais são um obstáculo e um ponto de partida e as rupturas devem fazer-se no ponto certo, o ponto em que os actores são capazes de retomar produtivamente o curso da acção. A mudança só se realiza na participação dos práticos com o seu conhecimento no processo; não se muda apesar dos actores, e a mudança é mudança dos actores e das suas capacidades colectivas.

Ajudar a mudar é “ensinar” a ser diferente colectivamente. Ter boas ideias não basta, é preciso saber o que se pode fazer e quais os limites. Os “inovadores” devem conhecer empiricamente o sistema nas suas regulações e compreendê-lo. Conhecimento e compreensão permitir-lhes-ão avaliar correctamente margens de liberdade e promover capacidades colectivas. Para esse efeito, interessa o método e não a substância.

2.4. - As identidades profissionais como identidades sociais individuais e colectivas

A identidade profissional é uma identidade social, individual e colectiva. Nela as dinâmicas acima referidas concretizam-se a partir dos conteúdos e valores inerentes ao campo social das profissões e da profissão em causa, no nosso caso, a dos professores do ensino básico.

Como afirmámos num outro lugar (Lopes, 1999, p. 279), a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social (informando as identidades profissionais colectivas) e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor (no caso da identidade profissional da pessoa). Em Dubar (1995), as identidades profissionais são identidades “especializadas” que dizem respeito a “actividades especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho.

3 - A construção de identidades profissionais *para a mudança social real*: um constructo comunicacional e epistemológico e um mediador sistémico

As identidades sociais individuais resultam de uma apropriação específica de modelos ou representações do papel social em causa presentes na cultura. É a interacção que simultaneamente constrói as identidades individuais e as colectivas. O reconhecimento, que existindo permite à identidade individual ser confirmada pelos outros nas suas pretensões é a chave da formação da identidade.

É neste sentido e numa visão de desenvolvimento óptimo, que Erikson (1976) se refere à “complementação mútua” da síntese do ego e da organização social. Para o desenvolvimento, a sociedade deve oferecer uma série de “meios expectáveis médios”, simultaneamente desafiadores e suportes do desenvolvimento da identidade. Para Erikson (*ibid.*), é o reconhecimento que permite passar das identificações da infância à identidade do *ego* que implica decisão e compromisso.

Na noção de construção de identidades sociais e profissionais “para a mudança social real” de Claude Dubar (1995), o reconhecimento é também a chave da construção

da identidade: “a identidade do eu não é possível senão graças à identidade do outro que me reconhece, identidade ela própria dependente do meu próprio conhecimento (Dubar (1995:176). Este saber de “duplo sentido”, o reconhecimento recíproco, esta intersubjectividade, simultaneamente fonte de identidade comum e de identidade própria, é um ponto de chegada da socialização e não o contrário. À “mudança social real”, através das identidades profissionais, corresponde uma articulação entre mudanças instrumentais (nos modos de produção) e mudanças comunicacionais (nas relações e estruturas de poder).

A construção de identidades profissionais é o processo de comunicação ou de socialização que produz a identidade, vista como resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1995, p. 111).

O processo é uma articulação entre duas transacções: uma transacção interna ao indivíduo (entre o que foi, é e quer ser) e uma transacção externa entre indivíduo e as instituições ou outros com que entra em interacção. Neste processo, articulam-se, com ou sem reconhecimento, auto-atribuições (identidade para si) e atribuições dos outros sobre essa mesma identidade (identidade para o outro).

As duas transacções processam-se por mecanismos de identificação e atribuição. As categorias socialmente disponíveis de classificação informam os dois processos. Estas variam com o tempo histórico e com a biografia do indivíduo, daí que só possam ser identificadas por análise empírica; mas são sempre em número limitado, dada a tipificação inerente ao saber social. A força de um e outro processo depende da legitimidade das categorias em causa.

No caso da atribuição, sendo a legitimidade das categorias cada vez mais contingente nas nossas sociedades, a sua força só pode ser analisada por referência a uma actividade possuindo as suas categorias próprias mais ou menos consensuais, traduzindo-se então em identidades sociais virtuais dos indivíduos em causa (identidades para o outro). A legitimidade das categorias de identificação, sendo subjectiva, só pode ser analisada por referência com as trajectórias sociais dos indivíduos; estas são as identidades sociais reais (identidades para si), as histórias que os indivíduos contam sobre si; as categorias utilizadas são legítimas para si e para o grupo de pertença.

O desacordo entre os dois processos dá origem a estratégias identitárias destinadas a reduzir o desvio, ou seja, à procura de reconhecimento. Estas estratégias podem tomar-se mediante uma transacção objectiva (externa, relacional) entre o indivíduo e os outros significativos, tentando *acomodar* a identidade para si à identidade para o outro, e/ou mediante uma transacção subjectiva (interna, biográfica) ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar identidades actuais (herdadas) e o desejo de construir novas identidades (visadas), tentando *assimilar* a identidade para outro à identidade para si.

A articulação entre as duas transacções – a dupla transacção - é a chave da construção de identidades sociais: ela joga-se na articulação entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as “trajectórias” vividas no seio das quais se forjam identidades reais às quais os indivíduos aderem. Ela pode, no plano subjectivo, analisar-se em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada ou em termos de ruptura implicando conversões subjectivas. No plano objectivo, pode traduzir-se tanto por acordos como por desacordos, entre identidade virtual e identidade real, ou seja, por reconhecimento ou não reconhecimento.

Enfatizando a transacção biográfica e frisando o carácter mutável das categorias de identificação, essenciais na identidade para si, Dubar (1995) diz poder defender-se a hipótese de que elas dependem muito das idades de vida e de que existe um relativo encaixamento entre esferas de actividade de um mesmo indivíduo. Em cada tempo há categorias mais salientes que outras para os indivíduos; no nosso tempo, as categorias profissionais e escolares possuem essa relevância. Deste ponto de vista, a identidade para si é essencialmente um problema de geração. Nela, incluem-se as relações precoces formadoras da primeira identidade, como vimos determinante nos sentimentos básicos da identidade e correlativos da “força do eu”, e também toda a restante história de identificações com professores e colegas, parentes e amigos, nos domínios escolar, profissional, familiar e social em geral. No caso da identidade profissional assume relevância a identidade profissional de base. Ela corresponde a uma trajectória e a uma estratégia: ela é uma projecção de si, do passado no presente e do presente para o futuro, pondo em jogo a imagem de si, a apreciação das suas capacidades, a realização de desejos. Interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo em contextos profissionais cada vez mais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância.

A transacção subjectiva depende das relações com o outro constituintes da transacção objectiva. A relação entre as identidades herdadas e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento. A transacção objectiva é então uma confrontação entre os pedidos e as ofertas de identidades possíveis que prevê a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos. Essa redefinição depende de uma negociação verdadeira entre os que “pedem identidade visada em situação de abertura e os que “oferecem identidade” virtual em situação de incerteza. Dubar (1995) frisa que *esta negociação identitária - que supõe redefinição de critérios, de condições e de competências associadas às identidades oferecidas - implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades*¹¹.

A noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real”, implicando reconhecimento e articulação entre mudanças instrumentais e comunicacionais, mas também historicidade e procura de sentido, surge, então, como um constructo de carácter comunicacional e epistemológico que (in)forma as mediações a estabelecer na provisão da transformação social a ocorrer, no sentido da lógica da subjectivação (Dubet, 1994). Enquanto constructo mediador das transformações, a noção de construção de identidade “para a mudança social real” é pertinente aos diversos níveis do social que, com Blin (1997) reportámos na Parte 1 deste Relatório: o nível intra-individual (a transacção subjectiva do indivíduo consigo próprio), o nível inter-individual (do indivíduo com os seus parceiros e pequenos grupos de interacção); o nível organizacional (do indivíduo e dos grupos com a sua organização de trabalho e desta com o nível societal) e o nível societal (dos grupos sociais entre si, dentro e fora das organizações).

¹¹ Itálico nosso.

Capítulo II - A crise de identidade dos professores e a sua formação

A crise de identidade dos professores participa da crise da modernidade (Lopes, 2001a), mas porque o que está em causa nessa crise é a própria matéria de trabalho dos professores - o conhecimento e a relação social - a crise da docência é especialmente intensa. As políticas educativas e da formação de professores da segunda metade do séc. XX, mas sobretudo dos seus últimos trinta anos, caracterizam-se por perseguirem, de diversas formas, a transformação dos sistemas educativos e dos seus professores, com vista à sua nova regulação. No entanto, e como avancei na Parte 1, fazendo a economia das "consequências" da identidade, essas tentativas não têm resultado em melhor ensino e melhores professores.

Neste capítulo, pretendo, depois de dar conta da relação entre a crise da identidade docente e a crise da modernidade e de explicitar a configuração da primeira, dar conta das políticas educativas e da formação em Portugal nos últimos trinta anos e do seu impacto na identidade dos professores portugueses, a qual tratarei de caracterizar, e analisar o insucesso dessas políticas - insucesso em parte semelhante a outros insucessos de outros países - à luz do paradigma da actividade docente como semi-profissão e das suas consequências nos modelos de formação.

1 – Crise da modernidade e crise da identidade docente

Como já fiz referência, a emergência da identidade como temática profundamente atractiva no campo da ciência faz adivinhar o carácter da crise que o seu uso parece pretender informar. Se, com Gergen (1992) por exemplo, tivermos em conta que a modernidade tem na ciência e na educação (um certo tipo de ciência e de educação) dois dos seus principais pilares, compreenderemos que as crises de identidade que caracterizam a vida social actual são parte de uma crise mais geral da modernidade.

A maioria dos analistas concorda em considerar que a vida social actual, tal como se processa, corresponde à constatação da ilusão subjacente ao projecto inicial da modernidade. Sousa Santos (1995), reconhecendo que só retrospectivamente podemos ter uma visão coerente do mundo, não hesita em considerar - evitando embora a, no seu entender, impossível precisão de cenários futuros - que nos encontramos num período a que corresponde, superficialmente, uma crise e, ao nível profundo, uma transição

paradigmática de cariz societal e epistemológico. Portador, desde o início, de contradições profundas com as quais não estava capaz de conviver, o processo social da modernidade foi-se realizando por excessos e défices que a ciência e a lei foram gerindo numa lógica de homogeneização. Para Sousa Santos (1995) a crise actual é a crise desta gestão.

Considerando que existe crise sempre que “as actividades ligadas a objectivos importantes na vida de um indivíduo ou colectividade parecem subitamente desadequadas” e frisando o seu carácter não rotinizável, Giddens (1994:166) diz ser adequado aplicar o termo de crise à situação das sociedades ocidentais actuais, “não apenas no sentido de uma mera interrupção mas no de um estado de coisas mais ou menos contínuo”(ibid.:11). Rainier Zoll (1992) denomina a mesma situação de crise da normalidade, notória na desregulação das estruturas sociais, fazendo-a corresponder a uma mutação sócio-cultural que considera em curso. Para Sousa Santos (1995) nenhuma transformação paradigmática é possível sem uma transformação paradigmática da subjectividade, pois toda a transformação paradigmática encerra uma epistemologia e uma psicologia. De facto, são também consensuais as ideias de que a crise corresponde à afectação de práticas sociais e modos de comportamento pré-existentes, penetrando “profundamente o coração da auto-identidade e dos compromissos pessoais” (Giddens, 1994:11), provocando, inclusivamente, a emergência de novos processos psíquicos. No mesmo sentido, Edward Sampson (1985), Keneth Gergen (1987), autores a que já me referi, e Tzvetan Todorov (1995) debruçam-se sobre a inadequação, respectivamente, da noção prevalecente de identidade egocêntrica, da visão clássica individualista do *Self* e da uma concepção associal e individualista da pessoa que tem dominado na filosofia ocidental.

Em crise ou em mudança estão os reguladores centrais da vida colectiva ou individual: o saber e a relação, ambos ligados a mudanças nas concepções de autoridade e poder Gergen, 1987; Mandra, 1984). A crise de identidade docente, portanto, não só participa da crise da modernidade, como é especialmente intensa na medida em que é a sua própria matéria de trabalho que está em crise: a formação das subjectividades modernas. Como defendem diversos autores (Todorov, 1995; Touraine, 1997; Zarifian, 1996; Zoll, 1992) a crise, sendo pessoal e societal, como bem explicita Giddens (1994), é sobretudo a crise do viver em conjunto, a crise dos modos de gestão da vida comum.

A crise é portanto a crise das identidades pessoais, dada a crise das identidades colectivas. Hewitt (1991) demonstra bem o carácter extraordinário das transformações em curso ao dizer que agora são as identidades pessoais, definidas de modo activo e participativo, que devem construir as identidades colectivas, ou seja, as acções comuns coordenadas que permitam prosseguir na acção sobre o mundo.

Neste ponto pretendo desenhar a crise da identidade dos professores e esboçar as vias da sua construção. Começo por dar conta da identidade dos professores no passado, para depois identificar fontes e vivências da crise e, finalmente, vias para a construção de novas identidades docentes. Na análise, conjugam-se três pontos de vista: a do processo de profissionalização da actividade de António Nóvoa (1987), a estruturação e a dinâmica da identidade individual e da identidade colectiva, tal como as defini anteriormente e as lógicas de acção tal como propostas em Dubet (1994). Ou seja, considera-se, por um lado, que o núcleo das configurações identitárias dos professores, individual ou colectiva, representadas respectivamente pelas propostas de Rossan (1987) e Abric (1984; 1989), é constituído pelas duas dimensões desse processo - a dimensão do conhecimento e das técnicas e a dimensão das normas e dos valores - e, por outro lado, que a identidade dos professores agora em crise obedece especialmente à lógica da integração, que a identidade da crise obedece especialmente à lógica da estratégia e que a identidade que se quer construir obedecerá à lógica da subjectivação.

Considera-se ainda estarem subjacentes quer à identidade individual quer à identidade colectiva, os dois “sentimentos” estruturantes da identidade: o sentimento de continuidade, inerente à diacronia ou biografia (quer dos indivíduos, quer dos grupos), fonte de sentido¹²; e o sentimento de unidade ou coerência, inerente à sincronia, e dependente do reconhecimento.

1.2. – A identidade docente tradicional em crise

No que diz respeito à estrutura da identidade colectiva clássica dos professores, as dimensões do processo de profissionalização da actividade docente traduzem-se nos papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos. A periferia seria constituída por esquemas de acção ligados à

¹² Como explana Shotter (1996), também a transformação das identidades sociais colectivas obedece ao princípio da providencialidade, segundo o qual as possibilidades de mudança não são ilimitadas e estão contidas na tradição. Santos Silva (1994) aproxima-se deste ponto de vista ao defender que a mudança não se realiza sem a tradição.

organização escolar clássica. As características essenciais dos esquemas de acção aí presentes adviriam de uma coincidência entre individualismo e colectivismo na actividade docente, permitida pela definição da actividade como uma actividade individual e relativa à sala de aula, por um lado, e pela uniformização das práticas e das situações, por outro lado.

A identidade profissional individual do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade colectiva, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional. Não tendo a autenticidade qualquer pertinência para o equilíbrio identitário, os correlatos valorativos da identidade, os sentimentos de auto-estima e de auto-eficácia ficavam assegurados pela simples identificação ao grupo, que era um só grupo. À profissionalização correspondia uma despersonalização.

As normas e a tecnologia administrativa e organizativa dispensavam o professor do estabelecimento de relações com os outros participantes da cena escolar (crianças, colegas e auxiliares) que não fossem as normatizadas ou regulamentadas e, por sua vez, estandardizadas. A coerência pública e o carácter colectivo da profissão estavam assim assegurados *a priori*, sem que os professores precisassem de, ou pudessem, protagonizá-las. A individualidade do professor, tal como a do aluno, não era questão; tal como o aluno não era uma criança, o professor não era uma pessoa; o seu papel e a sua função, admitindo-se embora uma certa variabilidade, estavam claros e eram, para além de certos limites estritos, indiscutíveis, na ausência de horizonte de discussão. Pessoa e profissional, e pessoa profissional e grupo profissional coincidiam e, nesta coincidência, se traduzia a função social da escola.

A organização da escola, profundamente relacionada com as finalidades da educação e as práticas do professor (Barroso, 1995), coincide com a organização do sistema. A uniformização, a normalização, foi um dos principais meios de edificação da escola de massas no contexto da primeira modernidade. Foi através da organização da escola (e de todas as escolas) - enquanto tecnologia molar e molecular ao serviço das normas - que a supremacia da dimensão das normas, hegemonicamente defendida pelos poderes políticos, se impôs à dimensão do conhecimento. Foi também por ela que, na dimensão das normas e valores, os valores foram preteridos e que, na dimensão do conhecimento e das técnicas, as técnicas foram enfatizadas, tornando-se, assim, técnicas ao serviço das normas. Ou seja, em cada uma das dimensões foram enfatizadas as suas

componentes impessoais, resultando “a enormidade da norma” na coincidência entre o professor, a escola (uniforme) e o sistema (nacional).

1.2. - A dinâmica da crise da identidade docente

A crise da identidade docente tem origem na mudança social e societal que se faz sentir sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a qual procede da evolução das democracias, mas também do desenvolvimento tecnológico e de mudanças culturais profundas tendentes a valorizar uma cidadania actuante e participativa, mas também novas concepções de pessoa, de conhecimento e da regulação da vida social.

Classicamente, o funcionamento identitário dos professores adequava-se ao modelo social prevalecente - baseado num só consenso, universal, prévio e exterior às pessoas sociais - de que era aliás produtor e reproduzidor. A crise da normalidade (Zoll, 1992) - introduzindo diversidade e incerteza nos objectivos, modos e conteúdos do ensinar - 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.

O questionamento extenso e intenso do saber e da autoridade clássicos, tornados explícitos a partir das décadas de 1960 e de 1970 com a emergência pujante da subjectividade, a contestação da “cidadania atomizante” (B. S. Santos, 1991) e a retomada de uma concepção de criança como um ser inocente e maravilhoso (Nóvoa, 1987), teve aí um papel determinante, introduzindo rupturas na legitimidade dos significados clássicos das duas dimensões do processo de profissionalização da actividade docente - o conhecimento e as normas.

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”, “oficializam-se” e, com essa “oficialização”, ganham extensão e intensidade a representação de criança em nome da qual se apela à inovação e a 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 individual, 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.

Entre ideais e práticas, identidades profissionais individual e colectiva, expectativas e condições de exercício, instala-se um hiato: a crise de identidade docente corresponde a esta discrepância bloqueadora entre uma identidade profissional individual demasiado ideal e uma identidade profissional colectiva demasiado “real”. Sem outras alternativas, a solução para a crise assim gerada é encontrada no retorno à identidade tradicional, retorno nunca bem conseguido e fonte de rotinas rígidas (Giddens, 1994).

A representação do exercício profissional entrou em crise pelos desajustes entre representação e situação, desajustes que, progressivamente, “amolgaram” esquemas periféricos, sem dar origem, no entanto, pelo menos para já, a uma nova representação suficientemente partilhada. Os esquemas estranhos gerados pelos desajustes referidos, como disse já a partir de Flament (1989; 1986), têm quatro componentes: a recordação do normal, a nomeação do novo, a afirmação da sua contradição e a racionalização necessária para suportar transitoriamente a contradição, racionalização que se baseia na cultura antes normal, uma vez que a nova, para além de ser contraditória, não é tão convincente. As inconsistências geradas pela racionalização acabam por se tornar insuportáveis, de modo que, se o campo da representação não se reestrutura pela resignificação do núcleo, retorna-se às práticas antigas, embora com uma sensação de mal-estar. Como diria Moscovici (1988), na ausência de um quadro seguro e completo, em presença da incerteza, os elementos da representação que ficam soltos são enquadrados nos quadros de pensamento já existentes, modificando-se de modo apenas relativo. Neste bloqueamento, as redes de comunicação existentes, os *media* da transformação, entre os quais Shotter (1986) destaca os sentimentos partilhados, teriam um papel determinante.

Aliando-se a esta leitura o modo como Rossan (1987) concebe a estrutura da identidade pessoal, dir-se-ia que a crise de identidade docente, ao nível individual, corresponde a uma reificação da identidade da pessoa marcada pelo núcleo da identidade. Como defende Giust-Desprairies (1996), é ao pôr em evidência falhas já existentes nas identificações pessoais, que até aí se manifestavam adequadas ao

contexto social, que a crise social se torna uma crise pessoal: a crise revelaria a fraqueza das construções identitárias clássicas das pessoas sociais cuja eficácia decorria de se deixarem na sombra elementos ameaçadores. Os mecanismos de defesa, compromissos passados entre realidade interna e externa, desempenhariam um papel determinante, ao permitirem confrontar a crise pessoal com o recurso à identidade perdida que se trataria de reencontrar a todo o custo.

Colectivismo e individualismo deixam de convergir: o carácter colectivo da actividade é assegurado pelo imparável funcionamento do sistema que, sem elaboração do mundo vivido, dá livre curso à lógica da estratégia. Na lógica da estratégia, o sistema (perdida a referência comunitária) é um campo concorrencial e a identidade social é uma configuração de oportunidades de sucesso na competição social onde, mais que a adequação à norma, interessa prosseguir interesses, e onde as relações sociais são concebidas em termos de concorrência e rivalidade (Dubet, 1994). Nos comportamentos competitivos intergrupos procura-se preservar a identidade pessoal ameaçada (Ng, 1989).

As componentes valorativas da identidade assumem, na identidade de crise, uma particular importância; desprotegida, a identidade pessoal, numa profissão “psicologizada”, torna-se particularmente sensível. Na medida em que os sentimentos de auto-eficácia e de autenticidade, no contexto, estão inviabilizados, investe-se a auto-estima, através da apresentação de uma “máscara” de si, sempre ameaçada nas relações interpessoais, relações que, por isso, servem quase sempre processos defensivos.

2 - A identidade dos professores portugueses e a sua formação

Neste ponto, tratarei, primeiro, de percorrer as políticas educativas e da formação em Portugal sensivelmente nos últimos trinta anos e, depois, de caracterizar a identidade “actual” dos professores portugueses, usando, para o efeito, a grelha de análise subjacente à noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (1995).

2.1. - A formação de professores em Portugal, políticas educativas e identidades

O modo de regulação fordista já estava em crise nos países do centro quando o seu impacto se fez sentir em Portugal. A partir do final da década de 1960, e após cerca de 40 anos de Estado Novo, Portugal, influenciado por organizações internacionais, toma consciência do papel da educação na formação do capital humano para o desenvolvimento económico e a modernização. Mas também na sua dimensão simbólica a sociedade portuguesa estava a mudar, acompanhando, às vezes apenas por uma pequena fresta, alguns dos acontecimentos sociais e religiosos mais importantes dos anos 60 a nível Europeu, expressivos da emergência de uma nova subjectividade e de uma nova cidadania.

Como diz António Nóvoa (1992, p. 20), “a Reforma Veiga Simão (1970-1974) situou-se num momento-charneira de expansão quantitativa do sistema educativo português”, com amplas repercussões no recrutamento massivo de novos professores: se, continua Nóvoa (*ibid.*), “em 1960, havia pouco mais de 6 000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70 000 (preparatório e secundário)”.

Com o 25 de Abril de 1974, a situação profissional dos professores melhora bastante e, sobretudo nas antigas escolas secundárias, a mobilização é intensa. Como afirmou Stephen Stoer (1985), o poder dos directores e professores tradicionais para os professores progressistas e para o corpo estudantil. Ainda segundo o mesmo autor (*ibid.*), a corrente de mobilização que denomina de “poder popular” (p. 69), atenta aos processos e aos meios, foi determinante no movimento espontâneo das escolas de que emergiu, nomeadamente, a gestão democrática.

No ensino primário, por razões ligadas às características do corpo docente e do corpo discente, mas também dada a sua inserção social típica, esta mobilização (excepção feita à forte mobilização vivida nas Escolas do Magistério Primário) não teve quaisquer repercussões (Benavente, 1990).

Os anos 80 são marcados pela profissionalização em exercício, a formação em serviço e a profissionalização em serviço, com vista à qualificação urgente dos muitos e novos professores dos ensinos preparatório e secundário. O período que se segue será

marcado pela promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 14/86, e pela Reforma do Sistema.

Ao referir-se às iniciativas que antecederam a Reforma do Sistema Educativo, Nóvoa (1992) afirma que elas resolveram alguns problemas estruturais, mas que do ponto de vista da inovação, apenas reproduziram o debate educativo característico do conservantismo ideológico e intelectual da sociedade portuguesa, que desvaloriza a necessidade de formação dos professores e ainda mais a sua formação pedagógica. Afirma, também, que os anos 80 corresponderam a um período de degradação social e económica da profissão docente e à emergência de marcas de mal-estar nos professores, com a reemergência da atitude de funcionário, que imputa à ausência de um projecto colectivo. Paradoxalmente (ou não)¹³, a Reforma do Sistema Educativo vai assentar no discurso da participação e da descentralização.

O DL 43/89 (Regime Jurídico da Autonomia das Escolas), quer pelo que propõe, quer pelo momento em que é promulgado, emerge como um excelente ponto de partida (de convergência/divergência) para o percurso de mudança a encetar. O Decreto-Lei refere-se explicitamente à necessidade de se transferirem “poderes de decisão para os planos regional e local” (*in* Preâmbulo), sendo o Projecto Educativo apontado como o dispositivo estruturante dessa autonomia. De acordo com a Lei, este deve ser construído e realizado de forma participada e assentar na responsabilização de todos os actores na vida da escola e na adequação às suas características e às necessidades da comunidade em que se insere.

Porque contendo em germen a identificação de todas as alterações necessárias à renovação do sistema (onde se inclui uma nova profissionalidade e uma nova definição da educação básica, e também os novos critérios da sua qualidade e os novos parâmetros da sua realização), a proposta presente neste Decreto-Lei – o Projecto Educativo - poderia ter sido a fonte de inspiração e a pedra angular de todas as mudanças posteriores, nomeadamente as relativas à formação contínua de professores.

¹³ António Teodoro (1995), reportando-se ao início da década de 1990, diz tratar-se, nessa altura, de reconstituir a capacidade administrativa do Estado, mas também de institucionalizar limites à intervenção dos professores.

2.1.1. - A formação contínua de professores

No mesmo texto que antes referi, datado de 1992, Nóvoa (p. 23), reportando-se ao sistema de formação contínua em instalação definitiva, afirma:

Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulamentações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?

A resposta certa não irá ser a melhor. Aliás, em relação às políticas de formação contínua - decorrentes do DL 344/89 e da sua articulação com o Estatuto da Carreira Docente (DL 139-A/90) - apetece lembrar Bourdieu (1993, *in* Leite, 1998, p.39) quando diz que “qualquer política que não tira partido das possibilidades de acção, por reduzidas que elas sejam, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada culpada de não assistência à pessoa em perigo”. Com efeito, o sistema de formação contínua é “a medida política que, em Portugal, mais directamente irá influenciar as subjectividades dos professores portugueses fornecendo elementos para uma ilusão de reconstrução identitária que, em vez de prover a sua autonomia, antes a despromove” (Lopes, 2001a, p. 329).

A sua maior falha reside, desde logo, na sua filosofia, que, como diz Campos (1995, p. 25), é a de que “há instituições que podem oferecer formação e cabe aos professores, individualmente, procurar a formação que lhes interessa de entre a formação oferecida no seu meio”. A esta filosofia associa-se a relação estabelecida entre a formação contínua e a progressão na carreira. A procura individual de formação (a formação “à la carte”, nas palavras de Leite e Fernandes, 2003, p. 55) traduz-se em acumulação de créditos, sem que entre a formação e o trabalho escolar, e muito menos entre a formação e o trabalho escolar colectivo, seja estabelecida qualquer relação necessária. Foram assim desvalorizadas as modalidades de formação com mais potencial de inovação para as práticas escolares, quando, como frisa Campos (2002, p. 89), “a formação (seria) justamente para garantir a emergência desta competência”.

Com efeito, do lado da procura, esta filosofia permite que sejam escolhidas as acções e as modalidades que provocam menos alterações nas representações existentes quer da formação quer da docência, assistindo-se antes à sua (re)confirmação. Neste

sentido, Correia e Caramelo (1997) detectam na frequência das acções uma separação entre educadores de infância e docentes do 1º CEB, por um lado, e docentes do 2º e do 3º CEB, por outro lado. Verificam também existir uma relação entre o nível de ensino do professor e o conteúdo das acções frequentadas, representativa da representação prevalecte de cada um desses níveis. Por outro lado, concluem que a formação promove a subordinação dos níveis de ensino uns em relação aos outros, confirmando-se, também assim, a hierarquia clássica entre os professores: os professores do 3º CEB e do Secundário são os únicos que controlam toda a sua própria formação.

Ora, o facto de a formação existir, naturalizando temáticas e modalidades de formação, descontextualizando o trabalho do docente, tornando o desenvolvimento profissional coincidente com a progressão na carreira e confirmando divisões e hierarquias internas ao corpo docente, gera uma profissionalidade que é nova apenas porque certificada na sua alienação. O mesmo é dito por Canário e Correia (1999, p.141), embora por outras palavras:

A formação obrigatória e massiva pôs todos os professores numa posição de défice e contribuiu para uma rápida desvalorização do valor da formação profissional. Em vez de ser uma solução para o problema da crise de identidade profissional, a sobredose de formação parece ter contribuído para agravar o problema existente.

Também para Campos (2002), um dos problemas maiores da formação contínua consistiu na sobrevalorização da oferta, para o que, segundo o autor, terá contribuído de forma determinante o facto de o financiamento lhe ser concedido (e não à procura), mas também o de as instituições da oferta nunca terem sido acreditadas com base no valor de uso da formação oferecida. O autor afirma mesmo que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), verdadeiros departamentos de formação de um conjunto de escolas, que tinham por atribuição articular a procura, a partir das escolas e com base num trabalho prévio dos seus conselhos pedagógicos (e que só depois deviam ser instituições de oferta), acabaram por se situar do lado da oferta. Para Correia Caramelo e Vaz (1997), foram as circunstâncias em que o associativismo de escolas teve de se implantar e desenvolver que fizeram com que os CFAE não só se tenham tornado os executores locais de uma lógica de sistema, mas também com que tenham exponencializado algumas dimensões dessa lógica. Uma dessas circunstâncias diz respeito à dependência dos centros em relação ao financiamento do Estado - 3/4 dos

CFAE da região Norte só tiveram o programa FOCO como fonte de financiamento (*ibid.*) -, dependência que acaba por se traduzir na intervenção desse programa na organização pedagógica da formação através das modalidades de formação preferencialmente financiadas. A esta dependência acrescenta-se a dependência em relação aos pedidos dos formandos: 90% dos Centros inquiridos em Correia, Caramelo e Vaz (*ibid.*) adoptaram a mudança de escalão como um dos mais importantes critérios de selecção dos formandos.

Os CFAE tornam-se, assim, sobretudo espaços de “adiamento da possibilidade de protagonizarem a reterritorialização das decisões educativas e da possibilidade de construírem a formação como projecto” (Correia e Caramelo, 1997, p. 30).

Ainda na opinião de Campos (2002), a formação contínua ficou comprometida a partir do momento em que se associou ao Estatuto da Carreira e à existência de subsídios do Fundo Social Europeu, tendo-lhe estado subjacente uma lógica apressada de apresentação de resultados e não um projecto coerente de melhoria da educação para o sucesso dos alunos, a qualidade do desempenho dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola.

2.1.2. - A autonomia das escolas

A necessidade de, através das políticas educativas, conferir “mais responsabilidades e mais poder de decisão às escolas e aos professores” (Leite e Fernandes, no prelo) data da segunda metade da década de 1970 (DL 769-A/76). Na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea 1 dos Princípios Organizativos do Sistema Educativo, esta vontade é confirmada e desenvolvida, referindo-se a importância da adopção de estruturas e processos participativos “na definição da política, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana”. O DL 172/91, conhecido por “novo modelo de gestão das escolas”, e que se segue a este respeito ao DL 43/89, refere-se directamente ao garante da prossecução pelas escolas de objectivos nacionais, com simultânea “afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e (d) a formação de projectos educativos próprios”.

Mas é com o DL 115-A/98 que o processo de configuração da autonomia se completa e define. Dele destacam-se as seguintes ideias (Leite e Fernandes, no prelo): a autonomia e a descentralização são “aspectos fundamentais de uma nova organização da educação” (com vista a assegurar a democracia, a igualdade de oportunidades e a

qualidade do serviço público); a autonomia depende da assinatura de contratos de autonomia, que decorrerá de forma progressiva; a autonomia e a descentralização incluem o “desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes de dinâmicas locais e do levantamento rigoroso de necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” (Preâmbulo).

Apesar dos entusiasmos, por vezes fortes, que estas diversas leis foram provocando ao longo da última década, hoje, a ideia de que, apesar da suposta autonomia atribuída, o sistema se mantém centralizado, uniforme e burocratizado parece relativamente consensual. A esse respeito, Carlinda Leite fala, nomeadamente, em “centralização desconcentrada” (Leite, 2005, p. 19).

Elisabete Ferreira (no prelo) verifica que a implementação da autonomia se limitou ao cumprimento formal e legal do decreto, “à produção de um quadro de normas e regras para a partilha de poderes, distribuição de competências e participação na comunidade, não se avançando nem nas práticas nem nos dispositivos de reforço da autonomia (assinatura de contratos)”. A autora fala, a propósito, de “processo crítico de construção da autonomia da escola pública”. Do lado dos professores, continua a mesma autora, assiste-se a uma “desconfiança generalizada e ao desinteresse (...) pelo desenvolvimento da autonomia”; o empenho que persiste é residual e sem chama, embora implicando, por vezes, um trabalho exaustivo.

Em vários autores predomina a ideia de que é grande a distância entre os discursos e as práticas. Ideia que é também referenciada a propósito dos Agrupamentos de Escolas. Sobre estes últimos, Leite e Fernandes (*ibid.*) consideram que as experiências que estão a ser vividas “não estão a conseguir alterar positivamente as culturas de acção pedagógica e curricular existentes”. Num estudo onde foram inquiridos todos os Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto, as autoras verificam que, ao contrário do que seria de prever (dada a reacção inicialmente muito negativa), os professores possuem expectativas razoavelmente positivas em relação aos Agrupamentos de Escolas, tais como: facilitar a transição entre ciclos; melhorar o conhecimento entre cada ciclo e permitir partilhar as informações sobre os alunos; facilitar a existência de um projecto comum; e aumentar a comunicação entre as escolas. No entanto, constata-se também que, na opinião dos professores, só duas expectativas se têm concretizado: o desvanecimento do isolamento das escolas e a facilitação das tarefas administrativas. Entretanto, o maior desfasamento entre expectativas e realidade é notado no que diz respeito à gestão de recursos (materiais e humanos), à comunicação

entre escolas e docentes, à articulação curricular e às condições para concretizar a autonomia.

2.1.3. - A reorganização curricular

O processo que se traduziu no DL 6/2001 – o da Reorganização Curricular do Ensino Básico - iniciou-se com a “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico” (lançada pelo DEB em 1996/1997) e foi antecedido pelo Despacho nº 4848/97 (conhecido por Despacho da Gestão Flexível do Currículo). Acresce, como descrevem Leite e Fernandes (2003, p. 62), que, de 1999 a 2002, a Direcção Geral do Ensino Básico “produziu várias publicações, apoiou projectos, estabeleceu protocolos de colaboração com o Ensino Superior, debateu o modelo curricular com os CFAE, pediu-lhes colaboração na formação e criou, mesmo, um fórum na página do DEB na Internet”.

As mudanças curriculares propostas - cuja face objectiva consiste nos Projectos Curriculares de Escola (PCE) e nos Projectos Curriculares de Turma (PCT), nas áreas curriculares não disciplinares e nas aulas de 90 minutos - visam uma gestão curricular localizada do currículo nacional, adaptada, portanto, às características das comunidades e das crianças. Apelam, por isso, a uma “nova concepção do currículo e dos papéis dos professores”, que exige “não só novas mentalidades curriculares como, também, novos dispositivos de organização e de desenvolvimento do currículo” (Leite, 1999, p. 88). Os professores são prefigurados como construtores e gestores do currículo, que é assumido como projecto “de uma equipa educativa numa comunidade de formação” (Zabalza, 1992, *in* Leite, 2000, p. 23), de modo a serem promovidas nos alunos aprendizagens significativas e funcionais, através de processos e dispositivos de diferenciação pedagógica.

No livro “Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos”, de Dezembro de 2005, Maria do Céu Roldão apresenta as seguintes conclusões de um trabalho de investigação onde se procurou indagar sobre a apropriação da gestão do currículo pela escola e pelos professores (Roldão, 2005, pp.75-77): a nova gestão aparece como um normativo a cumprir, com documentos a conhecer e a preencher, que cria insegurança; os professores parecem não conhecer as mudanças sofridas pelo sistema educativo nas últimas décadas, pois fazem apenas referência a uma ideia vaga de “mudança” geradora de dificuldades acrescidas; para a produção do PCE e do PCT,

os professores procuram saber como se faz até ao momento em que são encontrados mecanismos ou manuais que, do exterior, oferecem a resposta; a gestão estratégica não tem qualquer sentido, pois, por um lado, todas as estruturas hierárquicas se mantêm e, por outro, ninguém é responsabilizado pelos resultados; apenas uma nova retórica recobre a mesma prática, na medida em que não há efectiva autonomia, nem efectiva responsabilização pelos resultados (mais uma vez); predomina a ideia de projecto ligada a actividades extracurriculares e de natureza tendencialmente temática; e, finalmente, o que, das mudanças, mais é ressentido como mudança diz respeito às áreas curriculares não disciplinares, que, entretanto - como conclui Santos Silva (2005), considerando-se pessoalmente derrotado - são disciplinarizadas.

O fracasso da reorganização curricular reacendeu a reflexão sobre as falhas da formação contínua, implantada dez anos antes, mas, como vimos, segundo uma lógica em tudo oposta à profissionalidade agora requerida. Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, no texto publicado em 2003 e já referido, propõem-se “interrogar as possibilidades que existem, face aos desafios curriculares que se estão a viver, de ocorrerem outras dinâmicas e de serem delineadas outras prioridades de formação”, que não sejam “condicionadas pela exigência de cumprimento do que é prescrito pela tutela administrativa” (Leite e Fernandes, 2003, p. 57). Mas sobre os efeitos da formação contínua na capacidade de apropriação da gestão do currículo pela escola e pelos professores, os resultados do estudo já referido conduzido por Roldão (2005) também não são animadores: por um lado, detecta-se alguma diferença na gestão curricular sob efeito da formação em Círculos de Estudos, quando os seus docentes são capazes de ocupar posições de liderança, mas com menos incidência nas disciplinas de Português e Matemática; por outro lado, detectam-se alguns sinais de reorientação de esforços em função da formação, muitas vezes nunca postos em prática dada a incoerência dos diversos normativos do sistema.

2.1.4. - A formação inicial de professores

No que diz respeito à formação inicial de professores do antigo ensino secundário, os primeiros passos são dados na década de 1970, e, no caso das Faculdades de Ciências, ainda antes do 25 de Abril de 1974, com a criação dos primeiros programas de formação profissional de professores, que depois se desenvolverão também nas Universidades Novas. A criação da rede de Escolas Superiores de Educação, “num

processo fortemente tutelado pelo poder político” e com “forte intervenção do Banco Mundial”, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 20), mudou substancialmente a formação dos actuais professores do 1º CEB e dos educadores de infância.

Para o mesmo autor, com a consolidação destas redes de formação emergiu uma comunidade científica das Ciências da Educação que terá doravante um papel importante na “configuração da profissão docente” (*ibid.*, p. 21).

Ao referir-se, no início da década de 1990, à formação de professores, António Nóvoa (*ibid.*) defendia que o debate educativo fundado na década de 1970 se mantinha inalterado:

O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam desse período. A vários títulos pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma revisão muito limitada de abordagens e problemáticas.

Acredito que no final da década de 1990 o autor não fizesse a mesma afirmação, sobretudo em relação à formação contínua, sobre a qual a comunidade científica das ciências da educação se debruçou com afincado durante a década de 1990. Mas também em relação à formação inicial se constata que as décadas de 1980 e de 1990 foram ricas em alterações com um impacto muito positivo, no que diz respeito ao estatuto sócio-profissional dos professores e à qualidade das motivações para o ensino (Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha & Fragateiro, 2004).

Essas alterações prendem-se com a “universitarização”, que Bárto Paiva Campos (2002) caracteriza da seguinte forma: a formação de todos os professores é assegurada em instituições do ensino superior e em cursos que conferem grau académico; as instituições do ensino superior asseguram a formação em todas as componentes, o que corresponde à profissionalização da formação; a partir de 1997, todos os cursos concedem o grau de licenciatura, o que unifica a formação de todos os professores, terminando-se com a dualidade entre “professores de turma” e “professores de disciplinas” (terminologia adoptada por Campos, 2002); finalmente, o número de anos dos cursos é alargado (o que aproxima a formação das profissões mais privilegiadas) e a administração pública afasta-se da responsabilidade directa da formação.

No entanto, este tipo de melhoria, de carácter objectivo ou externo, parece não ter tido, de forma geral, uma contrapartida igualmente positiva na dinâmica formativa interna aos cursos e escolas. Com efeito, embora se constate que, a partir da segunda metade da década de 1990, o debate sobre a qualidade da formação inicial foi fortemente incrementado (para o que contribuiu, sem dúvida, a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP), verifica-se também que, ao nível da dimensão subjectiva da formação (suas práticas, metodologias e relações), as mudanças verificadas foram reduzidas (*cf.* Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha & Fragateiro, 2004).

Por outro lado, a “universitarização” traduziu-se, a maior parte das vezes, em “academização”, ou seja, na assimilação da formação pelo *ethos* académico típico. Estas dificuldades das universidades em integrarem a formação de professores assemelham-se ainda às referidas por Nóvoa (1992) para a década de 1970 e são as seguintes (Campos, 2002, pp. 74-5): dispersão departamental; os professores dos departamentos disciplinares não se revêem como formadores de professores; os departamentos de educação (dada a carreira académica) tendem a academizar-se; paradoxalmente, os estudos de formação não são fecundados pela investigação; as componentes de formação não se articulam; e as relações entre as instituições de formação e as escolas reduzem-se a acordos entre indivíduos, e não entre instituições, e confirmam a divisão e a subordinação entre “os que sabem e os que não sabem”.

Diversos estudos realizados durante a década de 1990 sobre a formação nas Licenciaturas em Ensino indicam que a formação se tem feito segundo um paradigma parcial e tecnicista, “devido sobretudo à falta de articulação adequada entre instituição de formação e escolas, enquanto parte de uma articulação fundamental e mais profunda entre a «teoria» e a «prática»” (Lopes, 2004, p. 90). Em Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha & Fragateiro (2004), em Lopes, Pereira, Silva, Ferreira, Sousa & Rocha (2004) e em Sousa (2003), para o caso da formação inicial de professores do 1º CEB, chama-se a atenção para a importância do currículo informal e oculto na formação da primeira identidade profissional, indo-se assim ao encontro de outros estudos que salientam a importância das culturas de formação como critério de qualidade (Afonso, 2001). Sobre os professores do 1º CEB, a investigação converge para a ideia de que ela faz emergir um ideal de profissional que os pares não têm e que por isso corre o risco de nos primeiros anos do exercício profissional ser abandonado (Lopes, 2006). E isto também porque nenhuma das identidades profissionais de base é

de tipo organizacional ou de dimensão colectiva esclarecida. Para o 1º CEB, constata-se ainda que o exercício profissional continua a ser o contexto determinante de formação, o que, dada a identidade actual do 1º CEB (Lopes, no prelo a), leva ao desperdício de muitas facetas positivas das primeiras identidades profissionais (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva & Sá, 2007).

Estes últimos resultados de investigação sobre a formação inicial de professores chamam também a atenção para a necessidade de programas de indução, previstos aliás no ordenamento jurídico da formação e aludidos em diversos pareceres e outros documentos - nomeadamente, do Ministério da Educação (ME) em 1984, da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) em 1986, do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) em 1997, e do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) em 2002 -, sem que alguma vez a sua implementação tenha sido sequer tentada.

2.2. - Uma caracterização da identidade dos professores portugueses

O nível de ensino é um dos mais importantes organizadores da caracterização da identidade dos professores portugueses (Lopes, 2004), o que não deixa de ser interessante, uma vez que a dimensão diacrónica da identidade (a sócio-história que marca os diferentes níveis de ensino) é fundamental à compreensão da actualidade e do futuro dos professores.

Embora diferentes, os “professores de turma” e os “professores de disciplina” assemelham-se no modo de organização do trabalho pedagógico que constitui a essência da sua identidade: a organização do processo de ensino e aprendizagem segundo o princípio da homogeneidade (ou uniformidade) que tem por consequência a exclusão e a selecção sociais. O repto que lhes foi lançado pelas políticas educativas dos últimos 20 anos, embora nem sempre de forma clara e explícita, foi exactamente o da transformação dessas identidades em identidades melhores, mais diferenciadoras e inclusivas. A questão que se coloca é, portanto, a de saber se essa transformação foi conseguida.

Podemos responder à questão de duas maneiras, só aparentemente contraditórias. Por um lado, é um facto que as identidades tradicionais se mantêm. Se a crise de identidade tem origem na falência do mundo vivido partilhado (identidade colectiva) que dava sentido à escola e ao trabalho docente, as alterações verificadas nas

intenções e reestruturações do sistema não geraram um novo mundo da vida (identidade colectiva) concordante. E enquanto esse novo mundo da vida escolar não é gerado, por razões de regulação e dado que a escola é uma instância primeira de (re)produção social, continuará em vigor o anterior (ainda que sem alma), que tem por características principais a uniformidade das práticas e a exclusão concomitante.

Por outro lado, as identidades actuais já não são exactamente iguais às tradicionais. Ao núcleo identitário tradicional (que os próprios professores reproduzem na relação de ensino) associam-se, periféricamente mas com intensidade, alterações de monta. O tecido social mudou e os alunos também mudaram, em qualidade e diversidade, mas também na liberdade e na vontade. Mudaram também os apelos, as exigências, as intenções e os desejos do pensamento educativo, das políticas, das famílias e dos próprios professores. Estas alterações, de tão visíveis, concretas e presentes, e às vezes atractivas, são incontornáveis para os professores. No entanto, entre esta nova periferia e o antigo núcleo a relação é de acumulação e não de integração. E é dessa acumulação que decorrem grande parte dos sentimentos de intensificação do trabalho. Com efeito, os professores gastam grande parte das suas energias a gerir de forma tradicional o processo de ensino aprendizagem (o que se tornou cada vez mais difícil) e a responder às tarefas da periferia, tantas vezes incoerentes e exageradas¹⁴, que não reconhecem como centrais ao trabalho pedagógico.

De certa maneira podemos afirmar que a diversidade cercou a escola da uniformidade sem a libertar. Referindo-se a esta realidade, a partir de um estudo que realizámos sobre a reorganização curricular e as concepções de infância das professoras do 1º CEB¹⁵, Fátima Pereira (no prelo) afirma:

[a] realidade das escolas é profundamente diversa [...]. As professoras constroem a sua identidade profissional por relação aos alunos e num processo de rejeição com o passado (os professores tradicionalistas) que no entanto não conseguem recriar. A escola mantém a estrutura institucional que lhe deu origem para alunos que mudaram radicalmente a forma de se

¹⁴ A propósito, atentemos na lista e no comentário de António Nóvoa (2002, p. 15): “para além do “currículo tradicional”, vagas sucessivas de reformas foram acrescentando novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, prevenção rodoviária, clubes europeus, actividades artísticas e desportivas, oficinas dos mais diversos tipos, grupos de defesa do artesanato e das culturas locais, educação para a cidadania... A lista poderia ocupar o resto deste artigo. Ninguém duvida que, isoladamente, cada um destes programas é da maior relevância. Mas, vistos no seu conjunto, ilustram bem a amálgama em que se transformou a nossa ideia de educação”.

¹⁵ Refiro-me ao Projecto CIM – As Crianças são Importantes – financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (2002-2003).

relacionarem com ela. Também por isso, os contextos educativos caracterizam-se, hoje, pela instabilidade, imprevisibilidade e complexidade e as situações educativas são, cada vez mais, aleatórias pois as professoras têm dificuldade em produzir um discurso que dê sentido ao trabalho escolar e às formas de avaliação que origina [...]. (Pereira, no prelo)

Para caracterizar a identidade profissional actual dos professores portugueses e o papel que na sua configuração tem desempenhado a formação de professores, usarei a noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (1995), distinguindo entre transacção objectiva, transacção subjectiva e dupla transacção em si mesma.

2.2.1. - O foco na dupla transacção identitária

Em geral, os estudos indicam que a maioria dos professores portugueses têm um exercício profissional de carácter defensivo. As estratégias de *coping* de controlo ou escape, em oposição às de acção ou cognição, são as mais utilizadas pelos professores (Jesus e Pereira, 1994).

Se o estudo sócio-histórico de Nóvoa (1987) nos apresenta um corpo docente primário especialmente (de)formado para a conformidade, Benavente (1990) conclui que as professoras primárias portuguesas, quando se deu a revolução de 25 de Abril de 1974, não estavam a precisar de mudar. Os apelos à mudança provocavam dois grandes tipos de resposta, a psicopedagógica e a defensiva ou de rotina. A perspetivação da mudança fazia-se através de um novo tipo, sobre cuja génese se elaboram diversas hipóteses, com uma determinada qualidade do desvio pelo social - constituída, nomeadamente, por intenções emancipatórias ligadas à igualdade de oportunidades, à organização escolar e à comunidade como lugar de investimento e saber profissional. Entre este estudo de Benavente e o estudo de Lopes (1993) existem relações de tipo teórico e empírico. Usando-se aí também a teoria das representações para conceber a identidade (entre outras, tais como as relativas às relações entre identidade e sociedade enquadradas pelo interaccionismo simbólico e a teoria da identidade social de Henri Tajfel) e o Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni e Louis-Guérin (1984) para a avaliar numa amostra de professoras portuguesas, conclui-se sobre uma postura maioritária de rotina mal vivida, correspondente ao segundo tipo de Benavente, e interpreta-se a crise de identidade como uma posição paradoxal expressa em “querer mudar e não mudar”.

No 1º CEB, a estratégia defensiva acima referida atinge níveis especialmente elevados (Lopes, 1993 e 2002b). A incerteza em relação aos novos modos de ensinar, conjugada com a inoperância dos antigos, está na origem do *stress* ou do mal-estar, que tem por consequência maior a adopção, por parte da maioria dos professores que se mantêm na profissão, de modos de realização do exercício profissional de carácter defensivo. A este fenómeno, Esteve (1984) chama, de forma elucidativa, “inibição elegante”, dado que neste processo se transmite para o exterior uma imagem de normalidade, sem que lhe esteja associada uma verdadeira adesão interior. Correspondendo a uma estratégia de *coping* que permite resistir ao *stress*, a inibição elegante traduz-se, no entanto, numa prática profissional apenas de sobrevivência.

Constata-se (Lopes, 1993; 2002c) que os professores do 1º CEB (mais adequado seria dizer as professoras) se apresentam com uma imagem de “perfeição ilusória”, a que corresponde a negação dos problemas, através de intensos mecanismos de projecção e racionalização. Verifica-se, também, que as autoridades escolares são, ainda, as principais fontes de reconhecimento, que estes professores não assumem o conflito em relação à estrutura hierárquica do ensino e que possuem baixa consciência da necessidade de mudança de si e dos outros com vista à realização profissional.

Se o impacto das transformações sociais no ensino primário se traduz em alterações de tipo qualitativo, o mesmo impacto, no ex ensino secundário, sobretudo no 3º CEB, traduz-se quer em mudanças qualitativas, quer em mudanças quantitativas, nomeadamente, a nova origem social dos alunos e seu número. Em 1993, são realizados dois estudos dedicados à identidade profissional de professores do ensino secundário (Curado, 1993 e Carmona, 1993) que se enquadram, sensivelmente, no referencial teórico que expusemos para o estudo dos professores do 1º CEB. Nos dois conclui-se pela existência de aspectos comuns à identidade profissional de professores de diferentes áreas disciplinares, mas também pela existência de aspectos específicos. Nos dois casos, conclui-se, ainda, sobre a impossibilidade de se considerar um só processo e um só estado no estudo das identidades e sobre a saliência, nos professores em estudo, das questões de estatuto associadas à área disciplinar de docência. No estudo de Carmona (1993) conclui-se ainda sobre o impacto diferencial dos contextos de trabalho nessa dinâmica identitária.

Considerando a profissão de professor do ensino secundário extremamente dividida, Gomes (1993a) considera que a inserção profissional precoce é uma das principais características do “novos” professores do ensino “secundário”, e isto graças à

expansão da escola de massas, alterando o modo de socialização e o perfil destes professores. Competência e prestígio anteriores do professor do “secundário” foram sujeitos a mudanças provocados por: juvenilização; feminização; redução da qualificação académica (os professores eram, muitas vezes, ainda, alunos); carácter transitório do ingresso; vínculo precário; e grande mobilidade demográfica e organizacional. Num contexto de simultânea expansão e crise da escola de massas (Stoer e Araújo, 1992), os antigos referenciais da profissionalidade destes professores demonstram-se inadequados.

2.2.2. - O foco na transacção objectiva

Os estudos que focalizam a transacção objectiva incidem nos contextos de trabalho, mas de três modos diferenciados: enquanto lugares de socialização e profissionalização das práticas (Baganha e Caramelo, 1998; Matos, 1997, 1998; e Gonçalves, 1995), enquanto expressões de culturas locais (Gomes, 1992 e 1993b e c) e enquanto organizações à procura de autonomia (Sanches, 1995; Galvão e Chorão, 1997; Pinto e Sanches, 2002; Ávila de Lima, 2002).

Como já dissemos, em Correia e Matos (2001), considera-se central a restituição do sentido das vivências quotidianas na escola. A preocupação maior consiste em indagar as condições de construção de novos colectivos escolares (pós-individualistas), que Matos (1996, 1998) denomina de “quase sujeitos”. Os estudos concluem, à revelia do que teoricamente se induz, sobre a ausência de impregnação entre a organização e as suas subjectividades, ou seja, sobre o carácter aleatório da relação entre os modelos de profissionalidade e o contexto organizacional (Matos, 1997, 1998). Como afirmam Baganha e Caramelo (1998, p. 230), “os professores ao referirem a escola (...) tendem a considerá-la como algo que existe por si, independente das práticas sociais que a constituem. Consequentemente, aquilo que é fruto das interacções sociais que se vivem na própria escola torna-se numa espécie de natureza, independente dos actores”. A esta mesma situação refere-se Estevão (2006, p. 262), quando ao salientar a importância da perspectiva interpretativa no estudo do fenómeno organizativo, afirma que os actores “não tendo consciência, por vezes, do modo como as funções sistémicas se concretizam e definem em cada *mundo de vida escolar* [contribuem] deste modo para *imaterializar* a organização escolar”. Daqui que não exista um sentimento de pertença, “daí a construção de identidades parcelares como um processo de sobrevivência” (Baganha e

Caramelo, 1998, p. 230)¹⁶. Ao estudar as culturas e as identidades dos professores, Gomes 1993a) procura, também nas organizações escolares, estratégias que revertam a favor da reinvenção de novos modelos simbólicos de mobilização. Conclui sobre a existência de relações interactivas entre identidades e configuração das culturas, de maneira aproximada à sugerida por Sainsaulieu (1988). Loureiro (2001) conclui que a cultura profissional dos professores estudados possui uma forma compósita e “movente” (Loureiro, 2001:148), configurada por componentes de diversas culturas profissionais.

Nos estudos que se centram nos contextos de trabalho enquanto organizações à procura de autonomia (situados também na linha de investigação sobre as culturas organizacionais de escola), faz-se um percurso desde as questões da gestão e do poder organizacional até à análise das redes sociais da escola. No estudo de Galvão e Sanches (1997) constata-se uma preferência, nos professores e restantes actores escolares (nomeadamente, auxiliares de acção educativa), por culturas organizacionais de consenso, bem como a predominância de uma cultura hierárquica, para o que parecem contribuir as percepções sobre o exercício do poder e o processo de tomada de decisões. Em Pinto e Sanches (2002) dá-se conta de trabalhos, ainda em desenvolvimento, sobre o processo de construção da autonomia da escola focalizando a esfera de acção dos Grupos Disciplinares, dando conta a este propósito do carácter rudimentar da colegialidade. Para o mesmo carácter rudimentar da colaboração apontam os estudos de Ávila de Lima (2002).

Procurando contribuir para o estudo da cultura organizacional da escola primária, também Sarmiento (1994) conclui dizendo que se trata de uma realidade heterogénea. O autor põe a hipótese, que o estudo não permite confirmar, de que as três culturas identificadas, a partir da análise de narrativas publicadas de professores sobre a vida nas escolas, possam coexistir numa mesma organização. Dos estudos por nós realizados sobre as redes relacionais no 1º CEB (Lopes, 2000b; Lopes, no prelo a e b)

¹⁶ É desta construção de identidades parcelares como processo defensivo de sobrevivência que nos dá conta Matos (1998) quando, identificando quatro modelos de profissionalidade dos professores do ensino secundário (que considera figuras de interpretação de carácter heurístico) – o “individualismo institucional”, o “voluntarista inspirado”, o “doméstico-afectivo” e o “intervencionista crítico” –, afirma: “três destes modelos (...) (definem-se) por uma marcada relação individual dos professores com os contextos de trabalho, embora em planos diferentes; no caso do individualismo institucional, através da norma; no voluntarismo inspirado, a partir do próprio protagonismo pessoal; no doméstico relacional, na base da ligação interpessoal”; mesmo o intervencionismo crítico, apesar de “interpela(r) a organização nas suas vertentes curricular, administrativa e pedagógica”, “fá-lo (mais) em termos de denúncia e identificação de forças adversas”, que sob “a forma propositiva” (Matos, 1998:399).

pode inferir-se que os posicionamentos que marcam as culturas se estabelecem em torno dos pólos inovação / tradição, a que se associam posicionamentos ideológico / políticos e, muitas vezes, grupos de idade / experiência profissional (os novos / os velhos), o que não acontece, pelo menos com a mesma intensidade, com os professores de outros níveis de ensino. O entendimento é, por isso, difícil. E como o conflito é doloroso, nas escolas, predomina uma cultura do silêncio a propósito das principais opções pedagógicas. A vida colectiva realiza-se em torno de “mínimos denominadores comuns” (Pollard, 1993): sobre os alunos, predomina o discurso do défice e, uns com os outros, os professores evitam todas as situações que possam introduzir distinções entre si.

2.2.3. - O foco na transacção subjectiva

A transacção subjectiva é marcada por dilemas profissionais e pessoais, onde se conta a articulação entre a vida privada e a vida profissional. Os dilemas profissionais expressam o sofrimento pessoal e subjectivo que acompanha a realização das tarefas mais comuns e quotidianas dos professores. Com efeito, a ausência de deontologia explícita e esclarecedora aumenta a carga subjectiva e pessoal das decisões e tomadas de posição profissionais.

Caetano (1997a e b) estuda professores de uma escola secundária com o objectivo de dar conta da origem dos dilemas profissionais, dos valores neles implicados e dos conflitos interiores gerados, que podem provocar, ou não, reflexão e mudança. Conclui-se que existem muitos dilemas nos professores no que concerne o acto pedagógico, nomeadamente os relativos a aspectos da relação professor-alunos. A maioria dos dilemas mobilizam valores de justiça (o justo) e de afecto (o bom), com uma orientação para o *caring* e/ou para o dever. Por exemplo, na avaliação de alunos em desigualdade, hesita-se entre “tratar todos por igual” ou introduzir a discriminação positiva. A maioria dos dilemas são antigos e nunca foram resolvidos, o que implica que a decisão não corresponde à resolução do dilema.

Em Lopes (2001c) e em Vieira e Relvas (2003) estudam-se as interacções entre a vida profissional e a vida familiar dos(as) professores(as). No primeiro caso, estudam-se professoras do 1º CEB e, no segundo, professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em Lopes (2001c) verifica-se, a partir da entrevista do Inventário de Identidade Psicossocial de Zavalloni e Louis-Guérin (1984), que a maioria das professoras define a

sua identidade de género em função das relações familiares. O modelo aí apresentado corresponde ao estereótipo da “fada do lar”. Sentindo a sobrecarga, as mulheres professoras adoptam estratégias para as confrontar que raramente põem em causa a divisão desigual do trabalho familiar. Entretanto, culpabilizam-se e acusam-se pelo modo passivo e pouco inovador como desempenham sua profissão. Aí valorizam as características sócio-afectivas da relação professor-alunos que também valorizam nas relações com os filhos. Em Vieira e Relvas (2003), por estudo de questionário, constata-se que a conflitualidade escola-família possui factores de risco, mas também factores de protecção nos dois sentidos. Em Machado (2003), entretanto, constata-se que, permanecer a leccionar em meio rural é, para os professores estudados, uma opção a que se associa a escolha de um estilo profissional e de vida.

A partir de entrevistas a professores, entendidas como momentos de argumentação e explicitação de sentidos, Correia e Matos (2001) expõem sobre a presença do público no privado e do privado no público nas vivências dos professores. Dessa exposição retirámos as seguintes indicações:

- a “vida privada” dos professores é frequentemente (e, por vezes, excessivamente) invadida pelas tarefas profissionais, assim como “a vida profissional”, ao fazer da sala de aula o seu lugar eleito, se reduz a uma questão privada;
- a linguagem e a comunicação profissionais não possuem vias de expressão dos dramas privados vividos na sala de aula;
- os apelos ao projecto e ao trabalho em equipa não contribuem para a abertura dessas vias de expressão, antes promovem “disposições subjectivas onde cada um dos profissionais silencia os seus sofrimentos, negando, ao mesmo tempo, o sofrimento dos seus pares” (*ibid.*:18).

3 - A docência como semi-profissão e os modelos de formação de professores

O falhanço das políticas de reforma, e nomeadamente das políticas de formação de professores, embora com características específicas no caso português, é um fenómeno generalizado (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d), imputável quer ao modo de fazer das políticas, quer às capacidades dos professores para as acolherem. A sua ineficácia está na origem de um movimento recente que insiste na necessidade de se encetar um processo de (re) profissionalização da actividade docente, informado pelas novas teorias sobre as profissões, e de que a construção da identidade, aos seus vários

níveis, seria a face subjectiva (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004). Enquanto (re)profissionalização, esse processo incide nas duas grandes vertentes que, no passado, configuraram a actividade docente como uma semiprofissão: a relação com o Estado, apostando na autonomia das escolas e dos professores (a partir de dentro e a partir de fora); e a relação com a ciência, apostando num conhecimento específico dos professores e na sua autoridade sobre ele.

É nesta perspectiva que agora nos vamos colocar. Começaremos por lembrar a condição principal a que obedeceu a “primeira” profissionalização da actividade docente, condição que a definiu como "semiprofissão" (Etzioni, 1969): a teoria funcionalista das profissões.

3. 1. - “Teoria funcionalista das profissões” e docência como semi-profissão

Durante todo o séc. XX, o consenso sobre o carácter de semi-profissão da actividade dos professores era alargado e baseava-se quer na ausência de controlo dos professores sobre o seu próprio trabalho, quer na ausência de um saber próprio esotérico e suficientemente objectivado e distintivo (distinto), critérios centrais na separação entre profissões e ocupações na perspectiva estruturo-funcionalista da Sociologia das Profissões.

Profissões e ocupações têm a sua origem nas corporações – “comunidades onde os membros estavam unidos por ligações morais e pelo respeito de estatutos fortemente regulamentados” (J. F. Blin, 1997, p. 49) - às quais, sobretudo a partir do séc. XV, apenas alguns podiam pertencer. Com o desenvolvimento ainda diminuto das universidades e antes da institucionalização do saber racional moderno, o trabalho era considerado uma arte e dizia respeito àqueles que pertenciam às corporações, as quais incluíam artes liberais, artes mecânicas, artesãos e artistas. A pertença estava dependente do acto de “profissão de fé”, que marcava a entrada nas comunidades e está na origem do termo “profissão”. A admissão estava sujeita a três compromissos: “observar as regras, guardar os segredos, respeitar e honrar os jurados” (Dubar, 1995, p. 132).

Com a ascensão das universidades modernas, estabelece-se uma distinção entre artes liberais e artes mecânicas, sendo as primeiras, de produção intelectual, ensinadas na universidade. Esta distinção estruturante entre o trabalho intelectual e o trabalho

manual exerce ainda hoje fortes influências e está na base da distinção entre profissões e ocupações.

Numa primeira fase, como demonstra Dubar (1995) convocando Le Play, Tönnies, Marx e Engels e Durkheim, as reflexões sobre as actividades profissionais faziam-se em continuidade com o carácter comunitário das ocupações (*métiers*) “com o objectivo de enraizar a relação dos homens com o seu trabalho numa perspectiva comunitária e tentar definir as condições de uma organização económica socialmente viável” (p. 136). Tratava-se neste contexto de elaborar a passagem de uma socialização comunitária a uma socialização societária onde o estatuto social deixara de ser herdado e passara a depender das actividades realizadas e de critérios racionais de competência, mudança que corresponde à principal justificação para a posição superior das profissões.

É, de facto, esta diferença, característica da distinção social burguesa - sobretudo por implicar uma formação escolar duradoura e avançada - que dá abertura ao desenvolvimento da Sociologia das Profissões nos Estados Unidos da América, desenvolvimento reconhecido como configurado pelo próprio processo de profissionalização dos sociólogos. Mas grande parte do sucesso crescente das “profissões”, como concorda Dubar (1995) referindo-se, entre outros, a Parsons (1968), reside na conjugação entre a sua eficácia económica e a sua legitimidade cultural.

A “teoria funcionalista das profissões” – terminologia usada por Chapoulie (1973) – integra em si estas diferentes etapas e processos para configurar o tipo ideal de profissão e caracteriza-se por dois pontos de vista: “por um lado as profissões formam comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma «ética de serviço», por outro lado, o seu estatuto profissional advém de um saber «científico» e não apenas prático” (Dubar, 1995, p. 141). A estas características associam-se, de forma derivada, a da “distinção cultural” (a posição ocupada na hierarquia social e cultural) e a do “fechamento social” (o monopólio da actividade).

Percorrendo os estudos integrados nesta “teoria”, Dubar (1995) realça que o “modelo” de Parsons está longe de ser partilhado e destaca dois tipos de perspectivas sobre “o tipo ideal profissional”. A primeira decorre do trabalho de análise de M. Maurice (1972) e incide sobretudo no domínio de um saber especializado, a que se seguem a formação intelectual e o ideal de serviço. A segunda é proposta por Chapoulie (1973) que destaca duas dimensões das quais derivam outras cinco:

- uma competência tecnicamente e cientificamente fundada;
- a aceitação e o pôr em prática de um código ético regulando o exercício da actividade profissional

[...]

- uma formação profissional longa em estabelecimentos especializados;
- um controlo técnico e ético das actividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados os únicos competentes;
- um controlo reconhecido legalmente e organizado em acordo com as autoridades legais;
- uma comunidade *real* (ênfase do autor) dos membros partilhando “identidades” e “interesses” específicos;
- pertença, pelo retorno de prestígio e poder, às fracções superiores das classes médias:

(Chapoulie, 1973; citado por Dubar, 1995, p. 140)

Para Dubar (1995), entre o primeiro e o segundo pontos de vista há uma diferença grande no que diz respeito à possibilidade de uma actividade de trabalho ser considerada uma profissão: a primeira, que incide no “saber formalizado e no ideal de serviço” (p. 140), exigindo apenas a posse de um saber legitimado, abre portas a diversos grupos profissionais; a segunda, fazendo depender o carácter profissional da existência de estudos superiores e de uma organização que mantém o monopólio sobre um público, faz da profissão um grupo social específico “organizado e reconhecido, ocupando uma posição elevada fundada por uma formação longa” (Dubar, 1995, p.140).

É esta segunda acepção, coincidente com a que caracteriza a teoria funcionalista das profissões, que limita o acesso à categoria de profissão a todas as «semi-profissões», «quase-profissões» e «pseudo-profissões». É também nesta acepção que se atribui à actividade docente o carácter de semiprofissão.

Para Blin (1997, p. 51), o “traço essencial que distingue as profissões das semiprofissões repousa sobre a natureza da autoridade que as rege. A autoridade legitima-se, para as primeiras sobre o saber e a criatividade enquanto para as segundas ela se apoia sobre uma hierarquia clara de poderes onde o superior pode controlar ou coordenar as actividades dos seus subordinados”.

Referindo-se ao caso português e ao que podemos chamar “primeira” profissionalização da profissão docente, Nóvoa (1987) considera-a uma profissão de tipo funcionário ou burocrático, na medida em que o seu processo de profissionalização esteve directamente dependente da acção do Estado¹⁷. A este processo de profissionalização, a que o grupo profissional aderiu em seu proveito, esteve subjacente um forte processo de subordinação dos professores ao poder do Estado (Nóvoa, 1987, 1989), no que diz respeito à dimensão das normas e valores (configurada nos seus normativos e nas suas regras e sanções) e no que diz respeito à dimensão do conhecimento e das técnicas, profundamente controlada pelo Estado, quer através da formação consentida, quer da sua ausência pura e simples. Deste processo resultou um exercício profissional moralmente saturado e cognitivamente elementar (Lopes, 2001a; Lopes e Ribeiro, 2000a).

Mas a dependência dos professores não se reduz ao poder do Estado, ela inclui também o poder da ciência. Como bem demonstra Correia (1997), no caso dos professores, a constituição dos saberes científicos em Educação e dos seus profissionais, que não são os professores, é parte importante da semi-profissionalização da docência.

A natureza do saber docente por relação com as definições hegemónicas do saber moderno e as formas de organização do trabalho docente estão na base da dupla dependência dos professores em relação aos saberes políticos e em relação aos saberes científicos.

3.2. - Os modelos de formação tradicional e técnico

Incluimos neste ponto quer o modelo tradicional propriamente dito quer o modelo técnico, na medida em que ambos vêem o professor como um executante, embora seja diferente a autoridade que os subordina: no primeiro caso, um poder político pouco interessado no desenvolvimento do saber profissional dos professores e que, por isso, investe sobretudo na sua moralização; no segundo caso, um poder

¹⁷ Para Nóvoa (ibid.), o “processo de profissionalização da actividade docente” - terminologia que importa da teoria interaccionista das profissões, que enfatiza o papel dos profissionais na construção da imagem pública da profissão - realizou-se em torno de duas dimensões, para cuja identificação se baseia na teoria funcionalista das profissões - a dimensão do conhecimento e das técnicas e a dimensão das normas e dos valores - e quatro etapas: o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação próprias e o desenvolvimento de associações profissionais.

científico mais interessado no desenvolvimento do seu próprio saber que no desenvolvimento do saber próprio aos professores.

A perspectiva tradicional sobre o conhecimento profissional do professor - hoje ainda tão presente nas crenças mais inconfessáveis -, é composta por duas considerações relacionadas: por um lado, ele corresponde à posse, por herança, de determinadas características inerentes à personalidade (entendida como um conjunto de traços herdados) (Vera Vila, 1988), por outro lado, ele revela-se na e pela experiência profissional (Pérez Gómez, 1992). As qualidades do bom professor devem-se a dons individuais que a prática revela

Destes pontos de vista, a formação inicial, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento profissional, é dispensável. Ela restringe-se, por isso, a um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola e o saber profissional constrói-se pela acumulação de preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos da prática empírica. Entre os melhores e os piores, há uma diferença, a presença ou ausência de “vocaçãõ”. A formação inicial, quando existe, serve intenções de aculturação que a prática em si mesma e exercida tantas vezes isoladamente não asseguraria: é normalmente curta e pobre do ponto de vista prático e do ponto de vista teórico. A formação contínua pode existir, nomeadamente como aprendizagem de novas técnicas e métodos. Na acepção de Campos (2002), corresponde-lhe a profissionalidade de funcionário.

O modelo do professor como técnico é crítico em relação ao modelo empírico e representa um grande progresso por relação com ele, na medida em que admite que o ensino, como outras actividades, pode basear-se na investigação científica (Pérez Gómez, 1992). O conhecimento deste professor consiste na acumulação de conhecimentos científicos sobre a realidade da sala de aula, a que correspondem orientações gerais e universais sobre modos de fazer e agir, as quais o professor deve pôr em acção como resposta aos problemas e aos requisitos da prática. O conhecimento profissional define-se no quadro de uma racionalidade técnica ou instrumental a que corresponde toda uma tecnologia educativa baseada na psicologia comportamentalista. O professor apenas reconhece os problemas (já identificados cientificamente) e aplica-lhes a solução respectiva, o que pode implicar teorias e técnicas. O modelo baseia-se, portanto, na divisão social dos saberes, a que correspondem hierarquias - das ciências básicas às aplicadas, dos cientistas ou decisores aos professores - e, no caso da formação, agora considerada imprescindível, sequências e dependências - como, por

exemplo, da teoria à prática. O modelo de formação que lhe corresponde distingue entre componente científico-cultural e componente psicopedagógica, a primeira relativa ao conteúdo a ensinar e a segunda relativa à acção eficaz na aula e distinguindo entre fase de ensino das leis, princípios e teorias e fase de aquisição de habilidades e capacidades para intervir eficazmente.

3.3. – Ascensão e queda dos apelos ao profissional reflexivo e colaborativo

As principais críticas apontadas ao modelo técnico, a que subjaz um conhecimento formal (Montero, 2001), dizem respeito ao facto de a actividade de ensino não ser uma actividade científica mas uma actividade social prática, mais baseada em casos únicos ou situações que em situações estandardizadas, e ao facto de o modelo esquecer o carácter moral e político na definições dos fins da educação. Pérez Gómez (1992) refere-se a propósito ao abismo que separa a teoria e a prática, dado que a maioria dos problemas da prática não são resolúveis com respostas já elaboradas. Por outro lado, o confronto com a prática leva à descoberta de uma realidade oculta que o professor tem que reconstruir com os seus próprios utensílios. Foi com base nestas críticas que se foi desenvolvendo um modelo alternativo, orientado pelos apelos à reflexão e à colaboração, que acompanhou a maior parte das vezes os discursos em formação contínua e inicial de professores, mas que, como vimos no ponto anterior, não resultou em novas práticas.

As tentativas de melhoria da qualidade da acção docente através do saber, têm-se orientado pelo modelo do profissional reflexivo que tem a sua origem na obra fundadora de Donald Schön (1983). O modelo tem por base o reconhecimento da complexidade que se esconde por trás da aparente simplicidade da actividade de ensino e do sentimento de familiaridade que lhe está associado (Montero, 2001, p. 137). O carácter construtivo da acção docente, que é uma acção social e humana, faz com que a maioria das realidades pertinentes a que o professor tem que responder sejam de carácter subjectivo e não objectivo, o que quer dizer que o professor, mais propriamente os professores contribuem subjectivamente para a construção dessas realidades. A relevância dada ao saber docente em si mesmo associa-se por isso ao reconhecimento do valor do conhecimento próprio dos profissionais.

Fundado na epistemologia da prática, o saber docente é um conhecimento prático, prático pessoal (Connelly & Clandinin, 1988) ou experiencial, participante das culturas de ensino, das histórias de vida dos professores, mas também dos restantes saberes em e de educação. Os saberes experienciais (Tardif, 2002) ou práticos emergem da experiência situada e são por ela certificados: “eles incorporam-se à experiência individual e colectiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39). Segundo Tardif (*ibid.*), aliás de acordo com uma vasta gama de outros autores, estes saberes experienciais são, no actual modo de realização da actividade docente, a fonte efectiva das competências do professor - a partir deles os professores avaliam a sua formação e constroem modelos de excelência profissional.

Para o mesmo autor (*ibid.*, p. 54)¹⁸, os saberes experienciais são o “núcleo vital [...], a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. Eles emergem, por isso, da prática e das suas condições, onde se conta a experiência colectiva com os pares, que lhes dá consistência, razão pela qual os saberes experienciais são saberes colectivos. Estes saberes, sendo a fonte da competência profissional, são fundamentalmente tácitos e implícitos.

Ao contrário do que a divulgação das ideias de “profissional reflexivo” e de “conhecimento prático” faz pensar, os saberes experienciais não prescindem de todos os outros saberes - eles são formados de todos os outros, traduzidos e polidos (desgastados) pela prática - e não são em si o conhecimento profissional docente. Com efeito, o conhecimento profissional não coincide com um qualquer conhecimento prático, embora se constitua por análise da prática. Nesse caso, o objectivo é construir capacidades de “conhecimento-na-acção” de “reflexão-na-acção” e de “reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção” (Schön, 1983), os três processos com que, diz Pérez Gómez (1992, p. 105), o profissional “enfrenta as situações «divergentes» da prática” e dos quais decorre o desenvolvimento profissional.

O conhecimento profissional do professor, para Marcelo García (1992, p. 59) consiste na “capacidade para tomar decisões e para as justificar” (o que, em Lee Schulman (1986), corresponde ao conhecimento estratégico¹⁹. Para Carbó (2000),

¹⁸ Processo que, nos termos de Caria (2005), consistiria na “recontextualização do saber abstracto”.

¹⁹ Lee Schulman (1986), mantendo-se ao nível cognitivo, distingue entre: conhecimento proposicional - de tipo declarativo e que inclui princípios, máximas e normas, com origem na investigação científica, na

referido em Ramalho Nuñez & Gauthier (2004), o conhecimento profissional é uma metacompetência, um meio de construir e reconstruir competências, que implica saber analisar, reflectir na acção, justificar com razões profissionais. A reflexão sobre a acção é, portanto, a componente essencial da formação do profissional e “supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto” (Pérez Gómez, 1992, p. 105). Marcelo Garcia (1992) inclui na reflexão sobre a prática quer o trabalho sobre as teorias implícitas quer sobre as atitudes e, demonstrando a importância das pessoas na construção do conhecimento profissional, fala, a propósito, em “atitudes reflexivas”, que incluem a “mentalidade aberta”, a “responsabilidade intelectual” e o “entusiasmo”.

Se o conhecimento prático é colectivo, todas as atitudes anteriormente explanadas subentendem a transformação de um colectivo noutro. Daí que os apelos à construção do “professor reflexivo” se aliem genericamente apelos à colaboração docente. Campos (2002), referindo que na profissionalidade “de profissional” não se trata já nem de cumprir orientações externas, nem de reproduzir boas práticas identificadas noutras situações, mas sim de constantemente adequar o ensino “à prossecução das aprendizagens dos alunos na situação concreta” (p. 71), considera que as novas aprendizagens a produzir requerem uma remodelação de fundo no modo de organizar e até de desenvolver o currículo. E concretiza salientando o trabalho em equipa em escolas autónomas, como a nova base organizativa da nova profissionalidade:

Está posta em causa a predominância do desempenho docente individual, estritamente ligado a uma disciplina [...] emergindo a necessidade do desempenho em equipa responsável pelo desenvolvimento local do currículo, com vista à educação com sucesso de um grupo de alunos. (Campos, 2002, p. 69).

Ao referir-se à emergência de discursos que trazem consigo uma nova competência docente, Demailly (1987) afirma que essa nova competência tem uma

prática ou em valores normativos, que se traduzem em orientações gerais de acção; conhecimento de casos - que tem por especificidade ser particular e decorrente da prática (podendo corresponder à aplicação prática da teoria, a situações efectivamente decorrentes da prática - como um professor controlou uma turma - e a casos que elucidam valores subjacentes ao exercício da profissão, nomeadamente os seus mitos); e conhecimento estratégico, que diz respeito ao conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra perante situações dilemáticas em que princípios teóricos ou práticos surgem em oposição (o dilema do amor e do controlo, por exemplo).

componente ética e uma componente organizacional. Sobre a componente organizacional, na mesma linha de Campos (2002), a autora (*ibid.*) diz que ela apela ao desenvolvimento do trabalho colectivo, ao alargamento do quadro de referência do acto pedagógico da sala de aula à escola e à diversificação de tarefas (nomeadamente à concepção de projectos, sua gestão e avaliação).

A invocação desta nova profissionalidade, no entanto, e como os desenvolvimentos que apresentámos no ponto anterior em relação ao caso português, não tem resultado em transformações efectivas do ensino, nem num poder profissional dos professores mais real e consentido. Em consequência, os professores são acusados de "resistência à mudança" ou de "individualismo".

Referindo-se ao propalado individualismo dos professores, Tardif e Lessard (2005), pondo de parte que se trate de uma característica da personalidade de todos aqueles que escolhem ser professores, apesar de salvaguardarem que há interferência de vários factores nas diversas formas de individualismo, concluem tratar-se de algo inerente à actual organização e gestão do trabalho dos professores. Nomeadamente, na ausência de um projecto colectivo mobilizador, o individualismo seria “uma posição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento que de prazer” (Carpentier-Roy & Pharand, 1992, citados por Tardif e Lessard, 2005, p. 188); também na ausência desse mesmo projecto, os professores estariam perante um dilema que decorre da própria organização escolar: embora se apele ao trabalho em equipa o professor individual continua a ser o único responsável pelo progresso dos seus alunos e respectiva avaliação: “deles se exige que assumam sozinhos as suas classes e que sejam inteiramente responsáveis pelo sucesso dos seus alunos, e pede-se-lhes ao mesmo tempo que participem da vida da escola, que se envolvam nas diversas actividades colectivas e trabalhem para alcançar fins comuns e publicamente reconhecidos” (p. 190).

Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), ao debruçarem-se sobre as atitudes da nova profissionalidade docente, afirmam que elas são claramente insuficientes, se a elas não se associarem mecanismos institucionais que permitam a mudança da estrutura escolar e das hierarquias de poder em que está envolvida; no caso da reflexão, acresce que ela nada transforma sem recursos técnicos e metodológicas que fundem efectivamente novas práticas.

Ao desenvolver um trabalho de investigação (baseado na perspectiva desenvolvimental piagetina e nos estudos dos ciclos de vida dos professores de

Huberman) com o intuito de identificar níveis da profissionalidade docente, Chakur (2002) conclui que a profissionalidade reflexiva e autónoma do professor é uma profissionalidade superior e rara. A autora chama, por isso, a atenção para os perigos que os apelos ao profissional reflexivo e autónomo comportam, na medida em que escondem que as margens de autonomia dos professores estão delimitadas por directrizes políticas e pela realidade histórica e ideológica, que condicionam a sua profissionalidade.

Nóvoa (2002), nesta mesma linha, refere-se à “retórica inconsequente do «professor como investigador» ou do «professor reflexivo»” (p.28), explicitando que se trata aí de uma estratégia dos grupos científicos “para demarcarem um campo de intervenção e, simultaneamente, para adquirirem uma legitimidade acrescida face aos professores e aos seus movimentos profissionais” (Nóvoa, 2002, p. 47).

Directrizes políticas e científicas relativas ao "profissional reflexivo" e à colegialidade seriam assim - mantidas as hierarquias de poder clássicas - mais "dispositivos" de controlo dos professores que meios de uma autonomia efectiva. Neste quadro, a propalada "resistência à mudança" dos professores seria antes uma forma de "resistência" a essa nova heteronomia. É esta tese que entrevejo na análise de Caria (no prelo) quando defende que os professores portugueses cultivam hoje um “saber-estar, que lhes garante unidade na acção e a salvaguarda do seu "poder periférico", e não um saber-ser”, em que afirmariam um saber próprio e colectivo. Para Caria (*ibid.*) a esse saber-estar corresponde um “ethos de negação e de evitamento da acção pró-activa” na medida em que qualquer acção desse tipo provocaria divisões profundas no grupo profissional dos professores que é, efectivamente, profundamente heterogéneo. O “poder periférico” permite não correr “o risco de perder eficácia na limitação e sabotagem silenciosa do poder institucional de quem dirige e debate a Escola, pois [o grupo profissional] não tem qualquer garantia que possa ganhar um quinhão significativo de poder político sobre o sistema escolar pelo facto de ser participante no debate educativo”. Entretanto, "o grupo torna-se hábil na arte" de criar consensos fazendo coincidir a inovação informal e o "conservadorismo formal", fazendo parecer igual (para efeitos políticos) o que é profundamente heterogéneo. Sem poder social e económico não se podem dar ao luxo de mostrar e cultivar diferenças. O grupo olha bem o que inova e, simultaneamente, não marca diferenças. A inovação educativa que distingue nunca será formalizada com vista à preservação do "poder periférico".

A ausência de um poder profissional real parece assim estar na origem destas estratégias que têm por intenção preservar ou usufruir do único poder de que se dispõem. O "poder periférico", não só é um poder, um poder real, que resiste e se opõe, mas é também uma defesa contra a desagregação do grupo. Também Tardif (2002) vê os saberes tácitos, que mantêm rotinas rígidas e interações parcas, como saberes de resistência à desprofissionalização de que os professores foram e continuam a ser e, com base em dados de investigação, defende que é a impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional que faz com que os professores produzam outros saberes que lhes permitam dominar as situações da prática. Na mesma linha, Sykes (1992), entretanto, refutando as críticas às tentativas de profissionalização dos professores, demonstra a mesma perspectiva ao afirmar que o perigo maior para os professores está na sua falta de poder profissional. Também Araújo, num artigo de 1985, mas muito actual no que respeita a esta problemática, conclui que o profissionalismo não pode ser reduzido a uma estratégia dos grupos para obter status, pois ele é também uma estratégia de professores/as que procuram alterar o seu papel de «agentes de reprodução cultural» (Araújo, 1985, p. 100).

Capítulo III - Construção de identidades e formação de professores

É o contexto a que acabei de me referir no capítulo anterior que explica que se retomem as preocupações com o poder profissional dos professores, ou da profissionalização dos professores, ainda que como utopia e de uma forma relativa (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004), aproveitando das vantagens, em termos de legitimação de novos saberes, trazidas pela terceirização e pela sociedade do conhecimento e acentuando a construção de identidades profissionais, (implicando novas representações da profissão quer pelos profissionais quer pela sociedade), enquanto componente subjectiva do processo de profissionalização (*ibid.*).

O saber profissional e o poder colectivo dos professores são componentes centrais desse processo, que deve ser informado pela transacção identitária, enquanto mediador comunicacional que corresponde a uma negociação entre os que pedem identidade em situação de abertura e os que oferecem identidade em situação de incerteza. Nesta sua componente subjectiva, a profissionalização dos professores, enquanto projecto, implica, portanto, quer um profissionalismo “para dentro” – traduzível em ganhos nas componentes éticas, cognitivas e organizacionais da profissionalidade, e a que Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) chamam exactamente “profissionalidade”-, quer um profissionalismo “para fora” – correspondente tanto ao investimento explícito dos professores na sua imagem pública como à reivindicação e aquisição de condições, quer de tipo político, quer de tipo científico/académico, que permitam aos professores, como colectivo, decidir sobre o (serem autores do) seu próprio trabalho²⁰. Nos desenvolvimentos que se seguem vamos incidir nessas duas dimensões e apresentar os princípios de uma formação de professores que os promove.

1 - Construção de identidade, profissionalização e profissionalidade docente

Neste ponto, começo por esclarecer o conceito de profissionalidade, para depois focalizar a profissionalidade dos professores, suas dimensões ética e epistemológica e individual e colectiva.

²⁰ Numa acepção próxima desta, Rui Gomes (1993a) refere que a construção da identidade dos professores faz-se quer para o espaço externo e centrífugo (discurso ideológico e estratégico de actualização de formas simbólicas), num processo de argumentação constante, quer no espaço interno e centrípeto (organização do trabalho nas escolas), numa dinâmica de dentro para fora, a partir da solidariedade em torno de interesses, valores comuns e saberes científicos próprios.

1.1. - O conceito de profissionalidade

Na tentativa de definir “profissionalidade”, Braem (2000) analisa o texto de Claude Dubar (1987) e outros publicados na mesma revista, intitulada “Da qualificação à profissionalidade”, e conclui que a profissionalidade articula qualificação e competência e lhes acrescenta a “personalidade individual” (p. 11) e também os saberes não codificados que têm impacto na produção.

A articulação entre a qualificação e a competência que a profissionalidade poderá representar não é de modo nenhum um pormenor, pois se a qualificação já não satisfaz como indicador de performance a competência não a substitui na sua componente de regulação. O saber para que remete a qualificação é anónimo, abstracto e certificado pelo Estado através do diploma, o que leva aliás Dugué (1999, p. 9) a afirmar que “a qualificação representa uma figura do *métier*, mas [...] adaptada às condições de exercício do trabalho industrial”. Com esta perspectiva concordam outros autores que consideram que a qualificação, de intrínseca, no Antigo Regime, se tornou extrínseca, ou seja, uma “quantificação de um trabalho teórico e não de um trabalho efectivo” (Bollon e Dubois, 1996, citados por Roche, 1999, p. 40).

Esta é uma das razões pelas quais a qualificação é, desde os anos 70, mas sobretudo nos anos 80 e 90, uma noção fortemente criticada. Dugué (1999, p. 9-11) identifica as seguintes críticas feitas à noção de qualificação:

- a qualificação, crucial num período de penúria da mão-de-obra qualificada, perde sentido numa sociedade de subemprego e de prolongamento dos estudos (o excesso de licenciados, gera uma perda de legitimidade dos diplomas);
- o funcionário dos serviços, que substitui o operário, põe sobretudo em jogo recursos relacionais, dificilmente compatíveis com as formas clássicas de análise do trabalho; é difícil determinar os saberes necessários à actividade de trabalho fora da relação particular cliente/empregado, assim como avaliar a qualidade do serviço abstraindo do cliente;
- o sistema de qualificações é um factor de rigidez (característico da organização taylorista²¹) e portanto um obstáculo ao desenvolvimento dos sistemas de produção que se recompõem em torno da flexibilidade;

²¹ Para Zarifian (1994, referido em Gillet, 1998), a noção de qualificação remonta a Adam Smith (1723-1790) que fez uma abordagem ao trabalho industrial mais tarde retomada pelo taylorismo. Para outros, como Barcet (1978, referido por Janine Roche, 1999), a qualificação remonta ao próprio taylorismo.

- o sistema de qualificações nunca resolveu a questão do reconhecimento dos saberes adquiridos no trabalho, não permitindo, portanto, que eles interfiram na hierarquia formada pelos diplomas, mas também negando a possibilidade de se pensar o profissional independentemente de diplomas e do mundo escolar, visto como instância central de selecção e exclusão social.

Para Schwartz (1990, em Roche, 1999, p. 44) a crise da qualificação está na própria essência da qualificação: um indivíduo é “qualificado de, dentro e para alguma coisa”; daí que a qualificação não resista à labilidade da vida social e à imprecisão dos conteúdos da actividade, que dão à classificação e à remuneração um carácter instável.

A evolução sofrida e a diversidade semântica (Dubar, 1987) subjacente à noção de qualificação são expressivas das transformações a verificarem-se no mundo, na vida, no trabalho e na formação, com impacto no próprio conhecimento científico sobre as profissões e o trabalho

O “modelo” das competências, apesar das ambiguidades que o atravessam, é numa certa acepção efectivamente uma alternativa de cariz epistemológico. Como afirma Gillet (1998) a noção de competência é problemática na sua dimensão ideológica, mas não na sua dimensão epistemológica²².

Dolz e Ollagnier (2004), reportando-se ao campo da educação, enunciam a questão da seguinte forma:

quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes académicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes.

(Mas) (a) noção de competência também pode ser analisada como resultado de uma evolução das mentalidades pedagógicas. (p.11)

[...]

Essa linha de argumentação está centrada na acção do aprendiz como indivíduo social, na passagem de uma lógica de restituição para uma lógica de compreensão, na possibilidade de dar conta da riqueza do “trabalho vivo” na formação ou, ainda, na constituição de uma rede de recursos, como alternativa à pedagogia por objectivos, ou na sua mobilização nas tarefas educativas (p. 21).

²² Gillet (1998) considera que se deve insistir no carácter alargado e emancipador do uso do conceito, a que reconhece um papel especialmente útil em formação.

Na emergência da noção de competência, trata-se em geral da mudança para “uma implicação cognitiva” (Bouclet e Huguet, 1994, p. 8) ou, de forma ainda mais esclarecedora, de um “apelo à mobilização psicológica dos trabalhadores” (Dugué, 1999, p. 11). Essa emergência relaciona-se, quer com mudanças sociais e no mundo do trabalho, quer com mudanças no estudo da formação para o trabalho.

No que diz respeito às mudanças sociais e no mundo do trabalho, Bouclet e Huguet (1994) identificam três factos marcantes que mudaram o quadro de referências sobre o que é o trabalho: a automação, que absorve as tarefas de execução; a atenção cada vez maior dada ao cliente; o apelo às relações de cooperação (suscitado pelas duas características anteriores); e as novas tecnologias da comunicação. Zarifian (1999), por seu turno, e de certa forma sintetizando, considera que são as seguintes três características que enquadram a mudança do trabalho: a importância adquirida pelo acontecimento, a relação de serviço e a comunicação.

No que diz respeito às mudanças verificadas na relação entre a formação e o trabalho, Gillet (1998) traça um percurso que se inicia com a referência à literatura sociológica dos anos 70, baseada na noção de qualificação e preocupada com a formação para o trabalho em termos de unidades capitalizáveis, passa pela “análise de tarefas” implicadas nas actividades de trabalho nos Estados Unidos da América (EUA) - a que correspondiam capacidades em que se fundavam os objectivos de formação - e pela “pedagogia por objectivos” - que faz corresponder capacidades a comportamentos - e desemboca na influência marcante, na Europa, da noção de “estrutura” de Jean Piaget. Para o autor (*ibid.*), a vantagem da noção de “estrutura”, talvez fosse melhor dizer de “esquema”, que corresponde para ele à razão da importância da competência em formação, é estabelecer uma relação entre acção externa eficaz e organização interna de um conhecimento integrado, organização essa que é operatória em situação.

Assumido este carácter da competência, os debates no que diz respeito à sua definição, ou seja, ao que ela é, estruturam-se a jusante e a montante desta perspectiva: uns enfatizam os conhecimentos em que a construção da competência se baseia, outros os desempenhos a que ela dá origem; outros, ainda, adoptam a perspectiva de Gillet (*ibid.*) ao mesmo tempo que a situam no sistema mais global dos conhecimentos que lhe dão origem e dos desempenhos que permite. É esta perspectiva que vamos eleger.

Tardif define competência “como um sistema de conhecimentos, declarativos (o que) assim como condicionais (o quando e o porquê) e procedurais (o como),

organizados em esquemas operatórios, e que permitem, no interior de uma família de situação, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução eficaz” (1994 in Toupin, 1998, p. 34).

Para Le Boterf (1998) “«a» competência [...] é um processo combinatório” e “«as» competências produzidas por esse processo [...] são de facto actividades ou acções realizadas com competência” (ibid.). Para este importante autor, «a» competência é um “esquema operatório” - “uma organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas” (Vergnaud, 1996, p 283) – que cada pessoa constrói e lhe permite “realizar com competência uma família de actividades [e] organizar a sua conduta profissional” (p. 145). Enquanto esquema, «a» competência precisa de estabilidade para emergir, mas o que a caracteriza é a possibilidade de improvisação, só possível enquanto “esquema”, pois a competência remete ao saber agir e não ao saber fazer, ela é do domínio da actualização e não da realização.

Para Wittorski (1998, p. 60), a competência sendo “finalizada (...) é produzida por um indivíduo ou um colectivo numa situação dada e é nomeada/reconhecida socialmente. Ela corresponde à mobilização da acção de um certo número de saberes combinados de maneira específica em função do quadro de percepção que o actor constrói da situação”.

Estas definições de competência enquanto esquema operatório chamam a atenção para cinco aspectos que a caracterizam e que interessa explicitar: é orientada para a acção, tem conhecimentos por referentes, inscreve-se na situação, é dependente do reconhecimento e pode ser produzida por um indivíduo ou por um colectivo.

No texto “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência”, publicado em 1996 na revista *Sociologie du Travail*, Claude Dubar, salientando mais o uso dos termos “qualificação” e “competência” que a sua expressão conceptual, não só argumenta que o “modelo das competências” não é um substituto da qualificação (sobretudo no que está em jogo na “troca salarial”), como defende que ele não é efectivamente uma novidade, mas antes uma concepção das relações de trabalho e da organização que sempre existiu, muitas vezes sob a designação de qualificação²³.

²³ Em termos de retóricas profissionais, Dubar (1996) considera que o modelo de competências se relaciona com as “profissões”, enquanto o modelo das qualificações se relaciona com as actividades de trabalho que não são reconhecidas como profissões.



Analisando as comunicações apresentadas no Colóquio de Nantes em 1986, Dubar (1987) diz existir um conjunto que articula (ou diz respeito a situações profissionais que articulam) duas concepções de qualificação - que podemos reportar aos dois pólos que identifica na publicação de 1996 -, a que chama “profissionalidade como «ciência»” e “profissionalidade empírica”:

- de um lado, a “competência” como qualidades pessoais decorrentes da experiência e da personalidade, e vector de uma profissionalidade empírica (o métier como «arte») [...];
- do outro, a “qualificação jurídica” [...] atestada e hierarquizada pelos títulos escolares e garante de uma profissionalidade de tipo científico (profissionalidade como «ciência»). (p.7)

Nestes casos, a qualificação seria sempre um conjunto de saberes interiorizado e ao mesmo tempo um conjunto de saberes-fazer objectivados, uma formação escolar que o diploma garante e uma experiência social incorporada nos esquemas profissionais. O acento posto numa ou noutra perspectiva depende, diz Dubar (*ibid.*), das “ideologias profissionais” ligadas a escolhas sindicais e concepções do mundo (*ibid.*).

Para especificar o que entende por profissionalidade, Braem (2000) toma estes pontos de vista de Dubar e recorre à definição de Benjamin e Aballéa (1990) que, para o efeito, partem das condições da Sociologia das Profissões para a existência de uma profissão:

- a delimitação de um objecto: aqui se define o domínio e a finalidade da profissão; o objecto não é estável; a manutenção de uma profissão depende da vitalidade perseguida para este objecto;
- a existência de um saber: trata-se de um sistema de especialidade agrupando capacidades técnicas (regras da arte, técnicas de trabalho...), sociais (mestria de um sistema de relações sociais com os clientes, outras profissões, actores pertinentes, etc.) e gestionárias (que articulam as duas anteriores);
- o pôr em acção desse saber: trata-se do uso do conhecimento de acordo com normas e valores que definem “o universo moral e a identidade profunda da profissão, segundo um modo de funcionamento específico que determina a organização do trabalho e a estrutura da empresa” (Braem, 2000, p. 23);
- o reconhecimento desse saber: trata-se “do reconhecimento social da legitimidade de intervenção da profissão”, do campo e do saber;

- controlo desse saber – posse de capacidades especializadas e garantias institucionais e organizacionais de controlo do acesso à profissão.

Para os autores em análise, a profissionalidade recobre a segunda e a terceira destas dimensões e designa “a imbricação estreita de um sistema de especialização associando capacidades e saberes heterogêneos e um sistema de referências enquadrando o pôr em acção dessa especialidade largamente orientada, pelo menos ao nível do discurso ou da ideologia, sobre valores sociais” (*ibid.*, p. 3-4). Braem (2002) inclui também a primeira condição – relativa à delimitação de um objecto – na definição de profissionalidade.

Para a autora, a noção inclui a qualificação e a competência, a deontologia e a ética (valores colectivos e individuais), tem um carácter individual e colectivo e possui a vantagem de permitir comparar, não só as profissões no sentido angloamericano, mas também os grupos profissionais que, por razões teóricas, têm sido excluídos dessa categoria

1.2. - A profissionalidade dos professores

Ao referir-se à emergência de uma nova competência profissional dos professores, que define como “conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho” e que considera não obedecer a uma “objectividade técnica”, mas a uma questão (*enjeu*) social, Lise Demailly (1987, p. 62) aponta-lhe, como já referi, duas componentes: a organizacional e a ética. A componente organizacional, como também já referi, diz respeito ao desenvolvimento do trabalho colectivo, ao alargamento do quadro de referência do acto pedagógico da sala de aula à escola, à diversificação de tarefas (nomeadamente à concepção de projectos, sua gestão e avaliação); a componente ética detecta-se na emergência de “um certo número de posições éticas mínimas” (p. 66) onde se inclui a da “convicção da educabilidade do aprendiz” (p. 67), qualquer que ele/ela seja. A autora explica que a novidade desta nova competência está em que “as qualidades percebidas antes como um *suplemento de alma* são percebidas agora como uma *necessidade vital* para uma saída da crise do sistema educativo” (não se trata portanto de termos um ou outro professor inspirado, mas de termos todos os professores mobilizados) e em que as qualidades antes percebidas como individuais e relevando de dons pessoais são agora percebidas como

“capacidades colectivas, para o desenvolvimento das quais a instituição é susceptível de incitar, de formar os seus agentes” (p. 67).

Num trabalho onde se compara o impacto das reformas nos professores portugueses e do Reino Unido, Christopher Day e seus colaboradores (Day, Pacheco, Flores, Hadfield e Morgado, 2003) constatarem existirem aí diferenças, mas também semelhanças. As semelhanças dizem respeito exactamente às posições éticas minimais de que fala Demailly (1987), e que são: a promoção pelo ensino da aprendizagem de todos os alunos para uma vida melhor, o gosto e a implicação emocional pelo e no trabalho e a reivindicação de autoria na concepção e desenvolvimento do ensino.

1.2.1. - As dimensões ética e epistemológica da profissionalidade docente

A dimensão dos valores e da ética que inspira a acção docente é, do meu ponto de vista, primeiro, porque reorganizador dos restantes. Trata-se aí sobretudo de repor o sentido da educação pública e de definir de novo o espaço público da educação, através de uma narrativa inspiradora (Nóvoa, 2002), sem o que os professores se tornarão mais permeáveis à entrada insidiosa e, por vezes, atractiva da lógica privada no espaço público e se enfraquecerá o sentido da educação básica²⁴.

A compreensão do sentido da nova escola pública está em primeiro lugar na clareza sobre as suas finalidades, nas quais propósitos culturais e económicos se encontram. Pretende-se a elevação do nível cultural de um povo, a educação das crianças e dos jovens para um mundo que não é aquele em que nós já vivemos e que lhes fará exigências novas (Campos, 2002), mas pretende-se também que aqueles que entram no mercado de emprego entrem sempre com qualificações profissionais de um nível que impeça ao máximo a sua exclusão da “sociedade do conhecimento” (Santos Silva, 2005).

Neste sentido, há que clarificar a relação a estabelecer ente a lógica inclusiva que deve estar subjacente à escola pública e a lógica da exigência. Como afirma Santos Silva (2005), “não há nenhuma contradição entre a educação básica ser, em simultâneo, uma educação de qualidade e uma educação para todos. Pelo contrário, é um critério essencial da sua qualidade estar disponível para todos” (p. 8); a este esclarecimento alia-se o de que “falar de competências fundamentais não significa falar de competências

²⁴ Nóvoa (2002, p.156), num jogo de palavras com base no título de Ivan Illich “a sociedade sem escolas”, denomina a situação que assim se pode gerar de “escolas sem sociedade”.

mínimas” (*ibid.*), pois a educação básica deve ser simultaneamente “exigente do ponto de vista dos padrões a que se referencia” e “inclusiva do ponto de vista das pessoas e dos grupos, isto é, das diferenças que acolhe” (p. 9).

Como também afirma Lise Demailly (1987), as transformações do público escolar levam à necessária adaptação das estruturas pedagógicas em torno da “gestão da heterogeneidade sócio/cultural e escolar” (p. 64), pois o insucesso escolar aparece cada vez mais como um escândalo. Para Demailly (*ibid.*), é desta realidade que emerge uma nova definição da competência profissional dos professores, que tende a responder a “novas situações pedagógicas concretas, não tratáveis no âmbito das antigas capacidades e hábitos profissionais” e a novas missões de uma escolaridade obrigatória que “seria exigente mas não selectiva” (p. 64).

Bártolo Paiva Campos (2002), por seu turno, identifica como factores de expectativa social de uma nova profissionalidade docente o ensino com sucesso de um maior número de alunos e em níveis cada vez mais elevados - e já não apenas o ensino e o sucesso de uma elite - e a necessidade de novas aprendizagens mais complexas - pretende-se que os alunos sejam capazes de se posicionar e agir face a uma diversidade de situações de vida, que a aprendizagem seja uma aprendizagem de processos de tipo complexo e que o ensino seja sensível ao contexto, às situações e aos alunos concretos e, por isso, diferenciado e interactivo.

A dimensão ética da profissionalidade docente encontra paralelo na sua dimensão epistemológica. Com efeito, o saber profissional especifica-se em função da perspectiva ética antes apresentada, que exige que qualquer problema profissional não seja lido apenas tecnicamente, mas também, e primeiro, “vestido” do ponto de vista ético-político.

A valorização do conhecimento profissional associa-se a um novo registo de cientificidade, não contemplado pelas formas clássicas de pensar e de fazer a ciência. Ele parte do reconhecimento da especificidade da actividade e do conhecimento profissional docentes (Tardif, 2002): da actividade docente como eminentemente pessoal e interactiva e do conhecimento profissional como plural e centrado na experiência.

Como adiantámos no capítulo anterior, a actividade de ensino é uma actividade social prática (não *standard* em muitas das suas dimensões) e de carácter ético e político que se desenvolve num contexto de interacções múltiplas - onde o elemento humano é

determinante e dominante - que exigem interpretações e decisões com carácter de urgência (Montero, 2001; Pérez Gómez, 1992). No seu núcleo, portanto, a actividade docente exige, em primeiro lugar, a capacidade de ser sujeito, pessoa em interacção com outras pessoas, num contexto de relações sociais escolares com normas a respeitar (Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2002). É em torno dessa capacidade de ser sujeito - pessoa em interacção com outras pessoas, alunos, colegas e outros, dentro e fora da escola - que a elaboração do saber docente terá que se organizar.

A tarefa é complexa dado o carácter plural do saber docente, mas também na medida em que se misturam no domínio diferentes pontos de vista e interesses, que se prendem com o facto de não terem sido, até ao momento, os professores os autores desse saber. Para a levar a cabo, terei em conta em conta algumas das referências mais importantes no domínio - nomeadamente, Schulman (1986), Tardif (2002), Lessard e Tardif (2005), mas também o contributo do modelo das competências.

Schulman (1986) distingue sete tipos de conhecimento do professor: o “conhecimento de conteúdo” (das matérias dos programas); o “conhecimento pedagógico geral” (princípios do ensino, teorias da aprendizagem, técnicas de gestão da classe); o “conhecimento do currículo” (programas e matérias de trabalho e teoria do currículo); o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (intrusão de aspectos pedagógicos e de conteúdo, que é específica ao professor); o “conhecimento dos alunos e das suas características”; o “conhecimento dos contextos educacionais (entre outros, o trabalho em grupo, mas também o financiamento das escolas)”; e o “conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objectivos e valores”. Em termos semelhantes, Grossman (1990) identifica quatro componentes no conhecimento do professor: o "conhecimento do conteúdo", o "conhecimento didáctico de conteúdo", o "conhecimento pedagógico geral" e o "conhecimento do contexto". Quer num autor, quer no outro, é no “conhecimento didáctico de conteúdo” ou no “conhecimento pedagógico de conteúdo” - que Tavares (1997, p. 63) reconhece o carácter de "conhecimento científico e pedagógico" - que se dá o entrosamento dos restantes conhecimentos de uma maneira que é específica ao professor.

Tardif (2002) apresenta uma tipologia que nos permite estabelecer algum paralelismo com as anteriores e notar algumas diferenças. Para o autor, a prática docente implica a convergência de “saberes profissionais” (ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica), “disciplinares” (que dizem respeito aos diversos campos de conhecimento de uma sociedade - matemática, história, literatura e outros saberes

sociais), “curriculares” (que transformam os saberes disciplinares, representados pelos programas – seus objectivos, conteúdos e métodos), e “experienciais” – aqueles que na sua actividade os próprios professores desenvolvem.

Aparentemente, o autor incorpora o conhecimento pedagógico de conteúdo, nos saberes experienciais que, entretanto, não coincidem com ele. Ao referirem-se à pedagogia, que distinguem da ideologia pedagógica, Tardif e Lessard (2005) consideram-na uma tecnologia do ensino, enquanto “meios utilizados pelo professor para atingir os seus objectivos em suas interacções quotidianas” (p. 260). Consideram aí a organização e a apresentação da matéria (referindo Schulman), assim como a gestão do grupo turma e a sua motivação, mesmo que nas suas formas tradicionais.

Os autores frisam que não se trata de dispositivos materiais ou de tecnologias *tout court*, nem de técnicas de gestão de aula, como por exemplo o trabalho em grupo; Considerar a pedagogia uma tecnologia é, para os autores, uma forma de deixar de distinguir entre o conteúdo e a pedagogia ou entre a didáctica e o conteúdo, de abandonar a ideia da docência como uma actividade inefável que depende de uma arte ou do dom. Esta tecnologia é, ainda, para os autores, inseparável da problemática do poder no seio das interacções humanas: a “acção humana comporta uma dimensão técnica, à qual se mesclam outras dimensões: estética, prática, cultural, etc.” (p. 261) e “mesmo a técnica mais «pura» sempre está inserida em relações sociais e é portadora de símbolos” (p. 262). As verdadeiras tecnologias do ensino são, portanto, tecnologias da interacção graças às quais o professor tenta atingir os seus fins: o trabalho docente no quotidiano é um conjunto de interacções personalizadas com os alunos e personalidade do professor é um meio primordial de realização do trabalho docente - portanto, uma verdadeira tecnologia (Tardif e Lessard, 2005).

Tardif (2002) considera específico do saber docente o saber argumentar sobre a sua acção e fundamentá-la, pois o saber é “uma actividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (...) e linguísticas, uma proposição ou uma acção. A argumentação é, portanto, o «lugar» do saber” (*ibid.*, p. 196), que “não se reduz a uma representação subjectiva nem a asserções teóricas de base empírica, [mas] implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção colectiva” (*ibid.*). Fazendo referência explícita a Jürgen Habermas, o autor clarifica que os critérios de validade desse saber passam por “acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de

discussão” (*ibid.* 197). É a este saber que Ramalho Nuñez e Gauthier (2004, p. 157) chamam "Pedagogia".

1.2.2. - A reflexão, a crítica e a investigação

A nova profissionalidade baseia-se em três novas atitudes, que claramente se sobrepõem, com as quais se pretende tornar o professor *um* profissional (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004): a «crítica» procura responder sobretudo à sua dimensão ética, a «reflexão» e a «investigação» procuram responder à sua dimensão epistemológica.

A atitude crítica – informada pela teoria crítica - implica insistir no carácter político da educação e na problematização das suas condições, mas também numa concepção de conhecimento que se liberta da distinção teoria / prática e do carácter solipsista do saber. Na primeira vertente, considera-se que se a escola não muda a sociedade ela é parte da sua construção, o que implica problematizar as condições sociais e históricas da educação e da profissão docente e permite em relação a ela uma intenção utópica. Na segunda vertente, o apelo à atitude crítica pretende fundar novos regimes de acção, a que correspondem novos sistemas de legitimidade construídos através de um saber argumentativo que funda novos espaços de intercompreensão, a que correspondem, na leitura habermasiana, novas estruturas de poder. Os apelos à atitude crítica, por um lado, integram hoje as preocupações com a equidade e a construção de uma cidadania participativa e emancipatória, nomeadamente através da Sociologia Crítica, e por outro lado fundam uma metodologia de investigação - a investigação-acção emancipatória - que é simultaneamente uma metodologia de trabalho.

É neste ponto que a atitude crítica se relaciona com a atitude de investigação. O professor é considerado um construtor de conhecimentos e um profissional que necessita da investigação para realizar adequadamente a actividade de ensino. Sem que se ponha de parte algum estilo de investigação ou de saber, elegem-se, por razões inerentes às características típicas da acção docente, modos de investigação adequados à construção de saberes e competências sobre si e a prática, mas de qualquer maneira baseados em estratégias e métodos sistematizados.

Embora as três atitudes a que estamos a referir-nos estabeleçam fortes relações entre si, fortalecendo-se mutuamente e de forma sistémica, à «reflexão» cabe objectivar os saberes experienciais, flexibilizá-los e transformá-los, permitindo a criação de

colectivos mais conscientes de si mesmos e do seu papel e pessoas mais reflexivas e alerta em relação às condições sociais, políticas e epistemológicas da sua actividade.

1.2.3. - Saber profissional, conhecimento e competências

Como já vimos, a competência está associada a um certo modo operatório de mobilização em situação, que faz apelo a dimensões cognitivas, relacionais e corporais, que incluem a relação do sujeito consigo próprio.

Enquanto manifestação situada, a competência requer sempre a referência a um quadro preciso de realização do trabalho. Daí que a formação não a possa realizar, mas apenas fundar (Le Boterf, 1998). Na elaboração dos elementos fundadores da competência, adquire saliência a relação que ela estabelece com o conhecimento, relação eleita quando nos situamos no domínio da formação. Gillet (1998), defendendo este ponto de vista, diz que descrever a competência em termos de conhecimentos é objectivar o que é preciso saber num determinado domínio de actividade, pois com o recurso à competência, “mais que de saber-fazer trata-se de saber para fazer” (p. 31); o referencial da formação seria a “formalização destes saberes para fazer”²⁵, sabendo-se que o saber inclui e é mais que o fazer.

Para Le Boterf (1998) a competência inclui três factores: saber agir, querer agir e poder agir. É nestes factores que se organizam os desenvolvimentos que se seguem.

Saber agir – a dimensão epistemológica da competência

Enquanto sistema de conhecimentos, a competência faz apelo a saberes de acção que se encontram na sua retaguarda. Os saberes de acção associam saberes e estruturas imprecisas de acção: “heurísticas de operações susceptíveis de mobilização para resolver problemas de intervenção” (Pelletier, 2003, p. 27), que correspondem a “jogos de peças cognitivas cuja disposição, no passado, assegurou um nível elevado de êxito” (*ibid.*) e que têm, portanto, uma probabilidade elevada de voltar a resultar. Os saberes de acção são, então, um “depósito de heurísticas, mais ou menos evidentes, a partir do qual o agente implicado pode construir «guiões» para trazer soluções viáveis e aceitáveis aos problemas” (*ibid.*).

²⁵ Para Gillet (1998), nesta dimensão estaria uma das grandes vantagens do conceito de competência em formação, ao permitir melhor organizar os parceiros sociais da formação e da avaliação.

Para além das estruturas imprecisas de acção, os saberes de acção são também constituídos por saberes. Segundo Pelletier (2003), o saber profissional decorre de aprendizagens com origem, natureza e formas diversas, onde se incluem também saberes declarativos (formalizados, tradicionalmente chamados «teóricos») e de procedimento (em que o agir está precisado num conjunto de regras, tradicionalmente chamados «técnicos»). Esta mesma relação entre saberes na constituição dos saberes de acção é salientada por Mónica Thurler (2003, p. 124): “os saberes de acção são conhecimentos (declarativos e processuais) postos ao serviço de uma lógica de acção”, aquela em que “um agente orienta a sua acção em função de um ou de vários critérios para torná-la máxima” (*ibid.*).

Nesta perspectiva é possível revisitar a concepção de saber teórico. Para Antoni Colom (2002), o saber teórico permite a reconstrução mental de cenários:

a teoria não é mais que uma projecção mental relativa à infinita complexidade da natureza. Se, para além disso, temos em conta que teoria e teatro provêm da mesma raiz grega, talvez entendamos melhor porque uma teoria é sempre representacional, ou seja, no fundo, a teoria configura-se como o grande teatro da mente (p. 117).

Com efeito, a teoria permite leituras inéditas da realidade e desenhar projectos da sua transformação: “os conhecimentos são representações organizadas da realidade ou da maneira de a mudar” (Bolívar e Domingo, 2004, p. 15).

Também os saberes de procedimento participam da construção de saberes de acção. Na medida em que estes saberes incidem nas zonas “determinadas” da prática, para usar uma terminologia schöniiana (Schön, 1983), os saberes de procedimento libertam os profissionais para as exigências das zonas indeterminadas da prática.

Todos possuímos já saberes de acção antes de construirmos saberes de acção específicos a uma actividade, a um contexto e a uma circunstância. No caso do conhecimento profissional docente, é especialmente importante ter-se em conta esta realidade pois, ao contrário do que acontece com os candidatos a outras profissões, os candidatos a professores possuem uma familiaridade especial com o exercício profissional tal qual se faz (Montero, 2001). Para a construção dos saberes de acção dos professores, a questão está, portanto e também, no modo como se desconstroem saberes de acção pré-estabelecidos e se constroem novos saberes de acção.

A este propósito, Pelletier (2003) salienta que os saberes de acção têm uma componente sensível, evoluem numa base artística e que a sua transformação tem origem em rupturas que correspondem a momentos em que se constata que as estruturas de acção usadas já não compõem jogos de resposta adequados; ao contrário do que acontece na construção dos saberes da experiência, a construção de uma nova heurística (de novos saberes de acção) implica uma intenção, que emerge da clarificação, provocada pela ruptura, das estruturas subjacentes à acção.

Entende-se por intenção o “processo de elaboração de esquemas e de construção de um sentido a respeito de um determinado resultado” (Pelletier, 2003, p. 31). Este processo implica um esforço de formalização dos saberes de acção, ainda que sempre relativa, a que estão subjacentes procedimentos semelhantes aos propostos por Schön (Schön, 1983, 1992; Pérez Gómez, 1992; Marcelo Garcia, 1992). Numa inspiração etnometodológica, considera-se que, a um certo nível, há relação entre a capacidade de dizer e a capacidade de realizar. Formalizar os saberes é dizer os saberes e dizer os saberes é apropriar-se de, e comunicar sobre, representações; a este propósito, a escrita e a sua discussão em grupo possui potencialidades insubstituíveis, do ponto de vista do processo formativo envolvido, mas também enquanto ponto de partida para a objectivação do conhecimento profissional específico à acção docente (Lopes e Pereira, 2004).

Querer agir – a dimensão pessoal da competência

Enquanto “conjunto de recursos (de que toma parte o conhecimento, mas não só) que se é capaz de mobilizar para actuar” (Bolívar e Domingo, 2004, p.15) e capacidade para a acção que não coincide com a acção, a competência faz apelo à posse de recursos e à possibilidade da sua mobilização, possibilidade que inclui elementos da situação (materiais e humanos), mas também percepções do actor sobre si e sobre a situação. Daí a centralidade da “pessoa” e dos contextos no debate sobre as competências.

Especialmente no mundo anglófono, a dimensão pessoal da competência é muitas vezes aproximada do “sentimento de auto-eficácia” (Bandura, 1995). Integrando o sentimento de eficácia pessoal e a percepção social (ou teoria social cognitiva), François (1998) defende que a regulação efectiva da competência se relaciona com as crenças dos actores em relação à sua própria eficácia, as quais regulam o

comportamento segundo processos diversos que intervêm tanto na aquisição, como no desenvolvimento e no pôr em acção da competência.

A dimensão pessoal da competência é também muitas vezes nomeada através da referência ao saber-ser, que encontra o seu fundamento no facto de a maioria das actividades de trabalho requererem, agora, cooperação e comunicação. Demonstrando algum mal-estar relativamente ao uso de termos que se tornaram *slogans* sem sentido operacional, Sulzer (1999) é especialmente crítico em relação ao uso do termo saber-ser, por assim se estar a identificar como competência uma qualidade que não pode ser definida nem ensinada. Com efeito, quando a expressão mantém o seu carácter genérico, e sendo a competência situacional, deixa de ser competência; por outro lado, quando a expressão adquire o seu carácter situacional é dificilmente diferenciável de saber-fazer, embora não se deva confundir com ele. Considerando o facto de o saber-fazer ser descrito como um conjunto de acções finalizadas, o autor propõe que o saber-ser seja “considerado como um saber-fazer em toda a actividade implicando interacção” (Sulzer, 1999, p. 56), de modo a poder ser tomado em conta efectivamente numa análise de uma actividade, e aproxima-o da “apresentação de si” em Goffman (1993), remetendo-nos para o domínio da comunicação humana.

O poder agir – organização e competências colectivas

A formação, como vimos, apenas funda a competência como um potencial; o fundamento da competência é uma tendência para a sua própria evolução, uma capacidade de se orientar em percursos variados de formação, trabalho e emprego. A verdadeira construção da competência acontece em contexto. Como afirma Toupin (1998), a competência apela a capacidades cada vez mais gerais para serem postas em acção numa organização que lhes deve dar “uma configuração colectiva susceptível” (p. 38)²⁶.

Esta é uma das razões para se associarem ao conceito de competência os conceitos de aprendizagem organizacional e de organizações qualificantes ou aprendentes. Outras razões dizem respeito ao facto de as organizações de trabalho se manterem tayloristas apesar dos apelos à flexibilidade, o que faz com que a mudança no trabalho apareça como uma responsabilidade individual dos trabalhadores (Boucllet e

²⁶ Não podemos deixar de notar a semelhança entre esta ideia de “configuração colectiva susceptível” e as de “meio expectável médio” em Erikson (1976) ou de oferta de identidade em Claude Dubar (1995).

Huguet, 1994), e à tentativa de se ultrapassarem dois dos maiores obstáculos à mudança organizacional: a estrutura política das organizações (ou seja, a maneira de distribuir o poder e a iniciativa) e os modelos mentais e percepções dos actores que limitam a eficácia da acção (Toupin, 1998).

Nas organizações aprendentes trata-se de encontrar estratégias e processos de inspiração sistémica que permitam desenvolver o potencial de competências dos indivíduos. A organização aprendente é definida por Pedler, Burgoyne e Boydell (1991) como aquela “que facilita a aprendizagem de todos os seus elementos e que se transforma continuamente a ela mesma” (Toupin, 1998, p. 38). Os mesmos autores consideram que a aprendizagem organizacional implica a organização de um sistema de troca e de circulação de energia “entre políticas, operações, ideias e acções” (*ibid.*).

Segundo Toupin (1998), a aprendizagem organizacional visa ultrapassar a distância entre a teoria e a acção privilegiando a aprendizagem na acção, com a respectiva emergência de saberes tácitos e informais; para o autor, a aprendizagem na acção deve ser vista como aprendizagem de segundo nível que reenquadra as de primeiro nível, o que resulta em práticas reflexivas de pessoas envolvidas na acção. Reportando-se à estrutura política das organizações como problema, Toupin (*ibid.*) diz serem duas as tendências organizacionais a respeito das questões do poder: uma implica a reengenharia dos afazeres e traduz-se no uso das novas tecnologias permitindo aos dirigentes abandonar a tradicional cadeia de comando sem perder o controlo; a outra privilegia as relações de cooperação, baseia-se na ética da melhoria contínua e propõe-se libertar, na base, a iniciativa dos empregados, reconhecendo-lhes o poder de melhorar procedimentos de trabalho e formas de organização. Esta segunda realiza-se de forma mais lenta, menos espectacular e requer aprendizagens de terceiro nível, que dizem respeito a um alargamento de perspectivas, a maneiras de pensar, de dizer e de fazer, cuja mudança é tida como conversão.

Se as aprendizagens de segundo nível implicam espaços de reflexão, as de terceiro nível implicam a mudança da «épistémê» da organização, que pode acontecer a partir da absorção pela periferia de esquemas estranhos que põem em causa a estrutura de poder da organização.

Reportando-se exactamente ao “poder agir” Le Boterf (1998) diz que a competência é como uma moeda que tem a face individual e a face social e contextualizada. Esta última é inseparável da organização de trabalho: “a tal

organização de trabalho, tal possibilidade de criação de competências” (p. 150). Isto porque o poder agir “reenvia à existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de condições sociais que tornam possíveis e legítimas a tomada de responsabilidade e a tomada de risco do indivíduo”, mas também porque as competências individuais devem ser “re-situadas no seio da competência colectiva de uma equipa ou de uma rede” (*ibid.*).

A competência colectiva manifesta-se na capacidade do grupo para resolver problemas de forma colectiva. Sophie Petit (1998) define competência colectiva como “uma virtualidade, uma potencialidade incorporada aos elementos constitutivos da actividade de trabalho, cuja actualização, mobilização ou posta à prova constitui a performance, como resposta adaptada a uma situação nova ou imprevista no meio” (p. 102).

Correspondem-lhe, por um lado, uma “inteligência colectiva” (que decorre do envolvimento do grupo) e, por outro lado, desempenhos colectivos. Na sua génese estão competências individuais - de que se destacam as correspondentes à pessoa socialmente competente -, as relações dos indivíduos com a organização (o seu sistema de poder) e o relacionamento entre equipas na organização.

Se no que diz respeito às relações dos indivíduos com a organização se enfatizam modos de liderança que promovam capacidades de autonomia, de tomada de responsabilidade e de comunicação, no que diz respeito ao relacionamento entre equipas salienta-se a necessidade de um certo acordo (Zarifian, 2003). Deste ponto de vista, a primeira fase da construção de uma competência colectiva corresponde à criação de uma representação partilhada de um problema. Esta representação supõe um referencial comum, formulado a partir da própria experiência da equipa, que se demonstra numa linguagem também comum, geradora de coesão e cooperação, e que resulta na possibilidade de formulação de modos operacionais de acção inéditos (Le Boterf, 1994), que tendem a (re)articular as posições dos diferentes actores nos grupos.

2 - Construção de identidades, profissionalização e profissionalismo docentes

Os apelos à profissionalização dos professores iniciam-se na década de 1980, têm origem na constatação de mudanças profundas no mundo do trabalho e incidem na

consideração dos professores como profissionais e na docência como profissão, com vista à promoção da qualidade da formação da população.

Tornada por esta razão uma das mais importantes temáticas da actualidade, a profissionalização dos professores constitui-se num movimento simultaneamente ideológico, social, político e económico, que persegue a reformulação profunda, quer dos modelos, quer das políticas de formação. Este movimento não tem, no entanto, um sentido unívoco. Com efeito, se a profissionalização dos professores, tal como a perspectivámos, inclui uma dimensão objectiva - que envolve nomeadamente sinais exteriores de valor e estatuto, como por exemplo o grau do diploma - e uma dimensão subjectiva - que envolve nomeadamente a capacidade de os professores serem protagonistas da construção da sua identidade profissional -, nem sempre, nos apelos à profissionalização, estas duas dimensões se conjugam.

Dada a especificidade da actividade docente, enquanto actividade profundamente social, a possibilidade de os professores serem reconhecidos como profissionais e a actividade docente como profissão é considerada, pelo menos por alguns, não só uma utopia a perseguir com realismo, mas também um desafio de carácter teórico e prático:

A preocupação de se discutir a profissionalização docente [...] constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras actividades reconhecidas como profissões. (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004, p. 19-20)

Se, do ponto de vista prático, a profissionalização dos professores implica mudar características milenares do trabalho docente, do ponto de vista teórico, ela significa apostar num estilo de profissionalização original por relação com a perspectiva tradicional sobre as profissões e os profissionais, ou seja, implica a mudança da própria concepção de profissionalização.

A partir de Ramalho e Carvalho (1994), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004, p. 39), definem a profissionalização em sentido tradicional como um “processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar

a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho”.

Ora, se alguns destes critérios interessam aos professores no sentido da sua profissionalização (como por exemplo, a valorização do estatuto, a identificação de um conhecimento profissional específico e a possibilidade de os professores serem os principais protagonistas da construção da sua própria profissão), outros, a serem assumidos sem redefinição, estariam em oposição ao sentido profundo da actividade docente: por exemplo, para os professores, a profissionalização contribuiria “não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão” (*ibid.*).

2.1. - Os novos paradigmas da profissionalização

A profissionalização dos professores convoca, portanto, a redefinição da própria noção de profissionalização, para o que existem, hoje, com efeito, novas condições sociais, epistemológicas e teóricas. O caminho que vamos percorrer é, por isso, o de uma profissionalização a outra, o que implica um percurso sócio-histórico, mas também um trabalho sobre os discursos e conceitos que emergem nesse processo.

2.1.1. - Os paradigmas interaccionista e do poder

Lester (1994) diferencia entre o modelo A, das profissões, e o modelo B, dos profissionais salientando que existem diversas áreas de actividade que não coincidem com as profissões estabelecidas, mas requerem aprendizagem, teoria, autonomia e ética com vista a uma prática bem sucedida.

Subjacente a este pensamento plural e, por assim dizer, democratizado em relação às áreas e tipos de actividade profissional está a progressiva decadência do próprio conceito de profissão como “tipo ideal profissional” que caracteriza a “teoria funcionalista das profissões”, decadência com origem nas profundas mudanças verificadas nas sociedades modernas ao nível dos conhecimentos e da organização económica (que “perturbam” mesmo as profissões “clássicas”) e na própria evolução dos estudos sobre as profissões.

Os trabalhos realizados com essa perspectiva, sobretudo do domínio da sociologia, cedo permitiram constatar que, apesar da clareza do critério de distinção, eram variadas as situações das profissões em diversos países; por outro lado, as exigências que a sociedade do conhecimento coloca ao mundo da formação e do trabalho não se compadecem com as hierarquias e as impossibilidades de desenvolvimento criadas pela noção.

Com efeito, os estudos sobre as profissões, os grupos profissionais e os profissionais debateram-se incessantemente com o tipo ideal profissional que acompanhou o processo de profissionalização da sociedade, ancorado a uma divisão social do trabalho vantajosa para o domínio burguês emergente. Numa posição subalterna ficaram sempre aquelas ocupações que, porque não se adequavam ao critério selectivo correspondente, se depararam com a impossibilidade de gozar e usar as vantagens advindas de uma tal classificação, vantagens que se prendem sobretudo com o controlo dos profissionais sobre o seu próprio trabalho e a que se associa um conjunto vasto de privilégios (cf. Freidson, 1998, p. 53).

A perspectiva interaccionista

A emergência daquilo a que podemos chamar um “novo profissionalismo” tem por base uma outra perspectiva estruturante do pensamento sobre a profissionalização das actividades de trabalho: a perspectiva interaccionista, que tem por fundador Everett Hughes com a obra *Men and their work* (1958).

Hughes considera que o ponto de partida sociológico para a análise do trabalho humano é a divisão do trabalho, na medida em que uma actividade só é analisável em função do conjunto das actividades em que se insere. Propõe depois que o “profissional” seja uma categoria da vida quotidiana que transporta juízos de valor e prestígio. O profissional seria aquele que pode delegar e delega as tarefas “sujas” ou pouco prestigiantes e assume aquelas que são fonte de satisfação simbólica.

Para Hughes (1958), “diploma” e “mandato” são as noções essenciais para dar conta do fenómeno profissional, o primeiro dizendo respeito à autorização legal para exercer a actividade e o segundo à “obrigação legal de assegurar uma função específica” (Dubar, 1995, p. 142). Diploma e mandato são as bases da “divisão moral do trabalho”, processo pelo qual “diferentes funções valorizadas por uma colectividade são distribuídas pelos seus membros” (*ibid.*), grupos, categorias ou indivíduos. As

profissões possuem três atributos: o saber culpável (*guilty knowlwdge*), ou seja, o “segredo” que os profissionais (definidos como “sagrados”) guardam; as associações profissionais, que devem zelar pela protecção do segredo e da distância em relação ao público em geral, valendo-se do diploma e do mandato e, nomeadamente, através da ritualização da actividade do grupo; finalmente, a integração numa “carreira” como meio de “socialização”. A este último critério, e na sequência dos anteriores, associa-se a possibilidade de as profissões monopolizarem o campo da actividade, fechando-a a outros e regulando todas as suas actividades. Assim, toda a profissão tende a constituir-se em “grupos de pares com o seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e a sua linguagem comum” (Dubar, 19995, p. 144, citando Hughes, 1958) e a construir estereótipos profissionais em relação àqueles que não lhes correspondem. A estereotipia inclui os membros do grupo profissional e está na origem de segregações e hierarquizações internas.

Ao abordar a formação ou a socialização profissional na profissão, Hughes (1958) identifica-lhe três mecanismos, que passo a expor com base em Dubar (1995, p. 145). Ao primeiro chama “passagem através do espelho”, quando o mundo profissional aparece profundamente diferente do mundo profano, colocando ao indivíduo a questão de os articular; a identificação progressiva ao grupo implica renunciar a estereótipos sobre a natureza das tarefas, a concepção de papel e a antecipação das carreiras (os três componentes da identidade profissional para Hughes). O segundo consiste na “instalação na dualidade” entre o “modelo ideal” e o modelo prático”; para Hughes (1958) as lutas pelo controlo das tarefas mais prestigiadas é a chave para a compreensão do meio profissional onde as tarefas rotineiras e auxiliares se tornam fins em si (Dubar, 1995); a gestão da carreira inclui por isso uma diversidade de relações com outros significativos, que funcionam como grupos de referência, na tentativa de reduzir a dualidade. O terceiro mecanismo consiste no ajustamento consequente da concepção de si.

Com esta abordagem, que Dubar e outros (*cf.* Dubar, 1995) consideram, apesar de tudo, profundamente partidária do conceito funcionalista de profissão ou pelo menos do Taft Harley Act que, em 1974 nos Estados Unidos da América, distingue entre profissões e ocupações, Hughes abre caminho a uma perspectiva de estudo das profissões centrada no processos de transformação das “ocupações” em profissões, introduzindo uma brecha na visão das profissão como lugares seguros e pré-existentes e abrindo uma porta à profissionalização de diversas actividades. O processo de

profissionalização enquanto construção social torna-se o centro das análises, dos debates e das acções.

O ponto de vista interaccionista sobre as profissões é assim sintetizado em Dubar e Tripier (1998, p. 96):

- os grupos profissionais são um conjunto de processos de interacção pelos quais os membros se auto-organizam, defendem a sua autonomia e o seu território e se protegem da concorrência;
- o profissional desenvolve-se num processo biográfico ao longo do ciclo de vida;
- as biografias dos membros e os processos de interacção entre eles e o meio ambiente são interdependentes; ou seja, se as interacções e sua qualidade influem nos processos biográficos, também estes influem nas interacções;
- os grupos procuram reconhecimento, interno e externo, desenvolvendo retóricas profissionais e procurando protecções e direitos legais.

A abordagem de Hughes introduz ainda duas dimensões importantes na reflexão sobre as profissões: a importância das relações de trabalho na profissionalização e a importância da socialização na formação profissional (que vai para além da obtida por diploma).

O paradigma do poder

Ao longo das décadas de 1970 e de 1980, a Sociologia das Profissões desenvolve novas perspectivas sobre as profissões, as quais assumem um carácter misto - aspectos das abordagens funcionalista e interaccionista - e incluem novas questões antes não colocadas. Incluídas no “movimento crítico”, estas perspectivas integram-se no “paradigma do poder”. Como afirma Rodrigues (1997, p. 47):

A explicação do fenómeno das profissões na perspectiva funcionalista repousa sobre critérios de legitimidade social; na perspectiva interaccionista, nas relações de negociação e de conflito desenvolvidas pelas ocupações; agora as explicações alargam-se a critérios relacionados com o poder: o poder profissional, económico, social e político dos grupos.

Para a mesma autora (*ibid.*), estas novas abordagens tiveram duas consequências metodológicas: passa a enfatizar-se o processo de aquisição do estatuto de profissão e não os atributos ideais das profissões, que são agora objecto de análise; os discursos sobre as profissões são passíveis de constituir a própria profissão, nomeadamente ao nível simbólico inerente ao estatuto profissional. Para Dubar e Tripier (1998) estamos em face de um profissionalismo que é um “sistema de justificações” e uma “estratégia política”. Os mesmos autores destacam como referências centrais neste movimento os nomes de Terence Johnson, Magali Larson e Eliot Freidson.

Para Johnson (1972, referido em Araújo, 1985), o Estado cede poder a determinadas actividades que assim se auto-organizam e regulam, com vista ao controlo de actividades e serviços, com vantagens mútuas. Larson (1977, pp. 66-79) considera as profissões grupos de interesse de classe no contexto da sociedade capitalista e desenvolve o conceito central de “projecto profissional” ou de profissionalização como “um projecto de mobilidade colectiva no qual as ocupações tentam conseguir não apenas posições económicas, mas também estatuto social e prestígio” (Rodrigues, 1997, p. 54); a característica central das profissões seria o monopólio do mercado dos serviços profissionais, controlando o acesso e assegurando o interesse público sob a retórica do interesse colectivo. O fechamento social conduz a um estatuto mais elevado, o que faz com que se lhe associem estratégias de mobilidade ascendente, colectiva ou individual. Neste contexto, a autonomia total do grupo profissional é a sua característica definidora.

Progressivamente Magali Larson foi-se interessando pela questão que é sempre argumento central no valor atribuído a uma profissão, o saber especializado (*cf.* Larson, 1988), normalmente assegurado na universidade e visto como única via para a competência.

Com efeito, nas abordagens a seguir referidas investe-se o processo de aquisição de poder social de uma profissão, sendo o saber a dimensão a focalizar nesse processo. Freidson (1998) enfatiza aí o papel interno do grupo profissional e Abbot (1988) centra-se na dinâmica da competência na prática profissional.

Freidson (1998; 2001) dá ao conceito de «ocupação» (e já não de profissão)²⁷ o lugar de categoria maior de análise teórica, argumentando que ele é o único capaz de dar conta de maneira geral “da capacidade de pôr em acção um trabalho produtivo pelo

²⁷ Na Europa, seria provavelmente o termo “profissão” a adquirir este carácter genérico.

exercício do conhecimento e do saber-fazer” (1998, p.54). É com base nesta estratégia teórica que Freidson (2001) elabora o modelo de profissionalismo de “terceira lógica” que, como o próprio explica, é um ideal tipo porque independente desta ou daquela ocupação. A ideia central é a de que qualquer ocupação pode atingir os critérios que configuram esse tipo ideal. Para o autor, as formas de controlo de mercado, organizacionais ou burocráticas empobrecem e estandardizam a qualidade do serviço ao consumidor e desmotivam os práticos. Os que trabalham não podem, por isso, ser tidos “como anónimos detentores de emprego”, mas antes como actores que podem “organizar, criar e afinar o seu próprio trabalho e ter uma forte identidade pessoal e social graças ao seu trabalho” (p. 54). Interessa, portanto, reforçar o profissionalismo.

O autor centra-se nas vantagens (autonomia e poder sobre o trabalho) conferidas pelo monopólio do conhecimento e das suas credenciais, que se traduzem em autonomia ou seja no poder de decidir sobre o seu próprio trabalho (Rodrigues, 1997), e nas formas de lhes aceder. Para Dubar e Tripier (1998), na perspectiva de Freidson, são dois os elementos centrais inerentes ao processo de obtenção de poder social pelo grupo profissional: a credenciação por instituições idóneas de um corpo de conhecimentos que permite ao grupo exercer a actividade com eficácia e valor social; e a confiança do público que traduz o reconhecimento da competência específica do grupo para a realização da actividade.

Para dar conta das características do “controlo ideal-típico do trabalho pelas ocupações”, Freidson (1998, p. 54) expõe o seu próprio percurso de indagação a propósito. O ponto de partida é o

reconhecimento oficial pelos poderes de que pode haver um tipo de trabalho para o qual é apropriado um privilégio especial. [...] logo que as ocupações controlam a constituição de uma divisão do trabalho, ela é sistematicamente diferente da que se produziria num mercado livre ou no caso de um controlo da autoridade burocrática. O número de especializações, a sua permanência no tempo e as relações hierárquicas variariam. [...] o controlo ocupacional do mercado de trabalho externo e interno afecta a maneira como se acede ao emprego, a maneira como se poderá controlar o seu próprio trabalho, a maneira como se é supervisionado e avaliado: há também um impacto sobre as características das carreiras. [...] finalmente as características ideal-típicas da formação controlada pelos trabalhadores sobre as quais repousam as referências e os títulos.

O tipo ideal proposto é o de “uma posição oficialmente estabelecida que neutraliza o poder dos consumidores e o dos empregadores fornecendo a uma ocupação o poder de controlar uma divisão do trabalho, um mercado de trabalho e instâncias de formação” (*ibid.*). Se a base do processo de autonomização é a delegação pelos poderes de uma parte da divisão social do trabalho, compete ao grupo profissional garantir o exercício com competência de um serviço social importante, competência que inclui o respeito por um conjunto de valores que configuram a ética profissional. São esses valores que “justificam a delegação de poderes por parte do Estado e que fundamentam a crença do público na legitimidade profissional” (Dubar e Tripier, 1998, p. 127).

Ao debruçar-se sobre as condições em que este tipo de controlo se estabelece e é conservado, Freidson (*ibid.*) considera que essas condições variam de época para época, mas destaca como as mais importantes “a organização e a orientação política do estado, a composição e a organização da profissão, a ideologia dominante que acompanha esse trabalho especializado e as instituições económicas e sociais requeridas para o exercício destes diferentes corpos de saberes teóricos e práticos”. Entretanto, para compreendermos os ganhos e as perdas em controlo por parte de uma actividade, devemos examinar “sistematicamente, em tempos e lugares bem determinados, as variações para uma ocupação dada dessas condições contingentes” (*ibid.*).

A originalidade da abordagem de Eliot Freidson ao profissionalismo decorre do seu percurso de investigação, em que como “aluno autêntico” (Freidson, 1998) da Escola de Chicago, estuda os profissionais em interacção, para, constatando que nem tudo é de ordem negociável, se debruçar sobre como ao nível macrossocial os agentes interagem para produzir as circunstâncias históricas em que os trabalhadores trabalham e, finalmente, estabelecer uma relação entre os dois pontos de vista de investigação: “as características especiais, ligadas ao estatuto profissional tal como ele se expressa nas actividades em situação, manifestam a que ponto as ocupações podem ser específicas e auto-organizadas” (Freidson, 1998, p. 54).

Abbot (1988), na tentativa de ultrapassar a diversidade de pontos de vista e perspectivas oriundos da Sociologia das Profissões, focaliza a sua análise no próprio trabalho dos profissionais. Para o autor, o fenómeno central a analisar é a relação da profissão com o trabalho, ligação a que dá o nome de “jurisdição”. O seu objectivo é saber como esta jurisdição é criada, como se integra em estruturas sociais formais e

informais e como as relações jurisdicionais influem na história profissional (Rodrigues, 1997). Para Abbot (1988), a dinâmica do desenvolvimento profissional ancora-se em disputas e competições a propósito das áreas de jurisdição e a questão essencial aí em causa é o saber abstracto, aquele que permite reformular problemas e tarefas.

A jurisdição possui três operações: diagnóstico, tratamento (operações de gestão da informação, dada uma classificação de problemas preexistente) e inferência - o acto profissional propriamente dito. A inferência “articula o saber formal e a eficácia prática, os conhecimentos abstractos e os procedimentos concretos, as classificações legítimas e os actos profissionais (Abbot, 1988, citado em Dubar e Tripier, 1998, p. 136). A jurisdição releva, portanto, de um controlo cognitivo - que apela ao conhecimento abstracto e ao mundo académico e também ao quotidiano, a saberes-fazer e à sua justificação cognitiva - mas também de um controlo social, de que advém reconhecimento e que se joga quer na opinião pública, quer nos locais de trabalho.

Identificando duas grandes tradições do profissionalismo - como sistema normativo de valores (onde se incluíam tanto Durkheim, como Parsons ou Hughes) e como ideologia (onde destaca o nome de Larson) -, Júlia Evetts (2003, p.403) propõe uma terceira interpretação que as articula, de que Freidson seria representante e que possui as seguintes características:

- para além de assegurar a protecção de um mercado, o profissionalismo, na senda de Durkheim, “representa também uma forma distintiva de controlo ocupacional descentralizado que é importante na sociedade civil”;

- “o interesse público e o auto-interesse profissional não estão necessariamente em pólos opostos [...] a perseguição de auto-interesses pode ser compatível com a melhoria do interesse público”;

- o profissionalismo pode criar e representar distintos valores profissionais ou obrigações morais que restringem a competição e encorajam a cooperação.

Nas abordagens recentes, torna-se também saliente que o saber profissional, sua natureza, instâncias e modos de controlo, aliado à ética profissional – e portanto à formação dos profissionais - desempenha um papel estratégico no percurso de profissionalização das actividades de trabalho.

2.2. - Profissionalismo dos professores: oportunidade e risco

O percurso que até agora realizamos permite-nos identificar um referencial a partir do qual é possível acentuar o carácter positivo dos processos de profissionalização das actividades. Mas para que este carácter positivo do profissionalismo possa ser desenvolvido com lucidez, interessa focalizar por momentos os riscos que os actuais apelos ao profissionalismo podem comportar.

Evetts (2003) interroga-se sobre o sentido dos actuais apelos ao profissionalismo, insistindo não tanto na questão de porque certas actividades profissionais conseguem privilégios do Estado (nomeadamente em termos de autonomia), mas sim na de porque o Estado concede a certas profissões a possibilidade de crescerem enquanto tal. Uma primeira resposta consiste em considerar-se que as profissões são parte integrante de Estados baseados em princípios liberais, uma maneira de regular certas esferas da vida económica sem desenvolver uma burocracia central opressiva ou dispositivos de construção da ordem social, em economias globais de desenvolvimento rápido. Uma segunda resposta é representada por Fournier (1999) que, inspirada em Foucault, considera o profissionalismo um mecanismo disciplinar “de governo de uma prática profissional «à distância»”. (Evetts, 2003, p. 405). Desse ponto de vista analítico, a formação do profissional é, em teoria, suposta cultivar um equilíbrio adequado entre o *self* e o interesse da colectividade, que é sustentado na interacção entre pares e pelo desejo pessoal de não perder reputação. Porque a obediência dos sujeitos, ou seja, a regulação, se baseia na auto-disciplina, os mecanismos de controlo devem ser internalizados e proactivos. É neste sentido que para Fournier (1999, referida por Evetts, 2003) o apelo ao profissionalismo é um mecanismo de disciplinação, servindo, numa empresa, para inculcar identidades de trabalho adequadas, condutas e práticas: se para o indivíduo o apelo ao profissionalismo é uma força poderosa de motivação, ao nível do sistema, ele é um mecanismo de mudança social.

Evetts (2003) concorda que está em curso uma mudança das subjectividades no trabalho, que demonstra serem os apelos ao profissionalismo um mecanismo de controlo ao níveis micro, meso e macro, e que inclui: substituição de valores organizacionais por valores profissionais; mais controlo burocrático, hierárquico e gestor que relações colegiais; restrições financeiras e racionalizações, performances alvo, prestação de contas e aumento do controlo político. Analisando os apelos ao profissionalismo por parte de profissões que nunca o foram, Evetts (2003)

verifica que esses apelos incluem: exclusividade de uma área do conhecimento, o poder de definir a natureza dos problemas e o controlo do acesso a possíveis soluções; uma imagem de trabalho colegial, de assistência mútua e apoio, mais que relações hierárquicas e competitivas e controlo gestor; autonomia na tomada de decisão e apropriação das práticas, decisão no interesse público e, em alguns casos auto-regulação e controlo ocupacional do trabalho. Mas, efectivamente, a realidade é bem diferente: a crise fiscal é explicada com o excesso de custos com o Estado Providência; as medidas de remedeio (inspiradas genericamente pela Nova Direita) implicam cortes orçamentais e racionalizações institucionais, assim como a promoção de culturas organizacionais gestórias nos serviços públicos; as instituições e os práticos são medidos e comparados através de indicadores de performance e a prestação de contas traduz-se em auditoria. O profissionalismo envolve, portanto, redução de pessoal, uma força de trabalho mais formada, mais flexível e também mais disciplinada, e refere-se a um sujeito de performances em lugares de trabalho burocráticos gestórios e hierárquicos. A este propósito, afirma Hanlon (1999), o Estado tenta redefinir o profissionalismo incluindo-lhe preocupações comerciais; focalizando-o no orçamento e tornando-o empreendedor (Evetts, 2003).

Apesar de tudo, ao estudar as estratégias de profissionalização de diversas actividades e verificando a diversidade de situações e de significações nelas envolvidas, Evetts (2003) conclui que os caminhos do profissionalismo estão abertos e que é possível aos profissionais e seus grupos, sob certas condições a identificar em cada caso, actuarem em contracorrente.

No caso dos professores, estaríamos perante um processo que, dadas as novas condições (e interesses), visa redefinir antigas condições de profissionalização, através de uma reconhecida autonomia epistemológica e social, ou seja, transformando ou ressignificando as condições que definiram a docência como semiprofissão. É esta a perspectiva de Tardif e Lessard (2005), para quem o trabalho docente, na sociedade actual, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, [...] constitui uma das chaves para a compreensão das transformações actuais das sociedades de trabalho” (p.17). São quatro as constatações em que os autores apoiam esta tese:

- desde há cerca de meio século, a categoria de trabalhadores produtores de bens materiais está em decadência, em favor da terceirização;

- na sociedade dos serviços, os cientistas e os técnicos ocupam posições dominantes em relação à produção de bens materiais, o que permite dizer que a sociedade dos serviços deu lugar à sociedade da informação e dos conhecimentos, na qual cada vez mais ocupações estão envolvidas na gestão, distribuição e criação do conhecimento;

- esta ênfase no conhecimento altera a economia, nomeadamente a partir da fragilização do emprego, ao que a “sociedade cognitiva” (ou *knowledge society*) pretende responder;

- às novas actividades correspondem ocupações próximas das consideradas historicamente profissões; segundo os autores “em grande parte, os debates actuais sobre a profissionalização do ensino devem ser relacionados com essas orientações na evolução das profissões e das actividades burocráticas «racionais»” (p. 19);

- *os ofícios e as profissões que têm seres humanos por «objecto de trabalho»* (*ibid.*) gozam de um estatuto crescente; são ocupações que se referem ao *trabalho interactivo*²⁸, aquele que coloca “em relação, no quadro de uma organização [...], um trabalhador e um ser humano que utiliza os seus serviços” (p. 19).

2.3. - Aspectos básicos de um novo profissionalismo docente

A partir das visões alternativas ao profissionalismo ou à profissionalização a que nos referimos anteriormente, interessa destacar três pontos de vista que influenciarão a perspectiva da abordagem que se seguirá. Em primeiro lugar, aquilo a que Tardif, Lessard & Gauthier (s/d, p. 13) chamam a “problemática sócio-epistemológica” da profissionalização dos professores: a possibilidade de o grupo profissional encetar por si mesmo um processo de profissionalização, processo que, embora necessite de concessões externas, se baseia em grande parte na capacidade do grupo para se afirmar como detentor de um conhecimento profissional útil, específico e relevante. Em segundo lugar, na linha do que antes afirmei com Evetts (2003), a ideia de que entre o esforço interno de produção de uma mestria própria e a capacidade externa de demonstrar valor, especificidade, diferenciação e importância social não há necessariamente oposição; pelo contrário, entre o profissionalismo “de dentro” (*from within*) e o profissionalismo “de cima” (*from above*) - termos que Evetts (2003, p. 398)

²⁸ Itálico dos autores

retoma de McClelland (1990) - podem existir relações diversas que resultam na profissionalização da actividade. Finalmente, e articulando os destaques anteriores, poderemos dizer que existe uma forte relação entre estas perspectivas do profissionalismo e a própria noção de profissionalidade, quer na sua vertente individual, quer na sua vertente colectiva; a profissionalidade (que possui uma componente cognitiva e uma componente ética) seria ora parte central do profissionalismo, ora o próprio profissionalismo.

Ao referir-se às consequências da competência emergente dos professores a que já aludi, Lise Demailly (1987) afirma: “a uma profissionalidade diferente, uma formação e um controlo diferentes” (p. 68). É esta a perspectiva que está subjacente ao “novo paradigma da política e do trabalho inovador” (Bolívar, no prelo), a que por vezes é também dado o nome de «terceira via», por se basear no reconhecimento do fracasso, quer das políticas *top-down*, quer das perspectivas *bottom-up* sobre a mudança do trabalho educativo.

Este novo paradigma baseia-se no conhecimento de como as escolas melhoram, ou seja, no conhecimento do seu mundo interno e de como ele se relaciona com o mundo externo. Para Darling-Hammond (2001, p. 44, *in* Bolívar, no prelo) o novo paradigma

Suporia mudar as ânsias dos políticos e administradores, obcecados em desenhar controlos, por outras que se centrem em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos estudantes e as preocupações da comunidade.

As reflexões sobre política educativa passam assim a ter em conta que a mudança nas escolas é, no seu núcleo, uma mudança de identidade e portanto das formas subjectivas de ler, representar e conceber as mudanças. Bolívar (no prelo) fala, a propósito, muito acertadamente, em desenvolver-se uma «fenomenologia da mudança educativa», cujo tema central de investigação seria “compreender os processos de reconstrução, redefinição e filtragem que uma inovação sofre até ser posta em prática, num processo de «adaptação mútua» e de mediação entre duas culturas”.

Estamos, também assim, em face de um paradigma que traduz a dupla transacção identitária – as “consequências da identidade” para o caso das condições de

eficácia das políticas educativas. Nesta perspectiva, fica também claro que o que se tem que mudar na escola, ou (re)criar, - as relações (sociais) na escola - é imprescritível.

O que, como se pode perspectivar a partir da noção de construção de identidades profissionais, não quer dizer que não se possa promover a mudança, antes pelo contrário. Como afirma Bolívar (no prelo) para o caso das políticas educativas, não se trata de fazer menos política, mas de fazer melhor política. Pretende-se um equilíbrio entre os distintos elementos do sistema: as políticas devem, por um lado, cuidar das condições de emergência de dinâmicas autónomas de mudança que dêem protagonismo aos professores e, por outro lado, exercer uma liderança que funcione como pressão para a mudança (Bolívar, *ibid.*).

Também a este respeito a proposta de Lise Demailly (1987) é clara e esclarecida: “a administração deve partilhar o seu poder sobre as estruturas e aceitar, em contrapartida, implicar-se pedagogicamente” (p. 66). São os princípios desta «Política Pedagógica» que vou elencar de seguida.

A primeira parte da resposta constitui-se na identificação de três princípios. Em primeiro lugar, o «princípio da providencialidade» (Lopes, 2001a, a partir de Shotter, 1996), a que já fizemos referência, segundo o qual o que podemos ser colectivamente no futuro é limitado pelo que fomos no passado e somos no presente; dito por outras palavras, trata-se de partir das capacidades dos actores (individual e colectivamente), sem o que nunca lhes será permitido, a partir das propostas de mudança, “reimaginar as suas vidas profissionais” (Clandinin e Connelly, 1998, citados em Bolívar, Gallego, León e Pérez, 1995, p. 3). Em segundo lugar, o «princípio da sustentabilidade» (Hargreaves e Fink, 2005, *in* Bolívar, no prelo), que chama a atenção para a necessidade de se cuidarem os meios necessários à efectivação da mudança, mas também para o carácter moroso das mudanças em educação e para a importância de um imperativo respeito pela diversidade, das escolas e dos professores, sem o que, como nos sistemas vivos, as escolas serão incapazes de auto-organização e simultâneo enriquecimento. Finalmente, o «princípio da reciprocidade», cuja definição e modo de operação Bolívar (no prelo) sintetiza afirmando que “o factor crítico do êxito é a adequada combinação de sérias exigências externas com dispositivos que desenvolvem a capacidade interna”.

A segunda parte da resposta incide nos modos de implementação das reformas e tem em conta o carácter fenomenológico e identitário das mudanças. No que diz respeito aos primeiros, numa lógica pedagógica, recomenda-se que a implementação

das reformas seja progressiva e faseada. Como se afirma em Bolívar, Gallego, León e Pérez (2005, p. 3), é necessário “conceber as reformas de um modo mais «brando», menos impositivas sobre a vida dos alunos, pais e professores, para poderem ser implementadas com menos urgência e com maior necessidade de ouvir, negociar”. Quanto ao carácter fenomenológico e identitário da mudança educativa, apela-se a que as reformas contemplem o carácter eminentemente pessoal (ou emocional) da actividade docente, tendo em conta o que, ou até partindo do que, vincula os professores à sua profissão e é fonte de profissionalismo; como o é a esperança que os professores depositam nas aprendizagens dos alunos e num mundo melhor. Fazem também parte desta atenção à dimensão biográfica do ensino as referências ao impacto da fase da carreira, da geração e dos tipos identitários no sentido que os professores reconhecem a uma determinada proposta.

3 - Construção de identidades e modelo de formação profissional

A capacitação dos professores, individual e colectiva, sobretudo através da definição e da configuração do saber profissional docente, dos modos de lhe aceder e de o construir e divulgar é, em qualquer caso, a base de qualquer possibilidade da construção de novas identidades profissionais docentes com vista à profissionalização da docência. Com base nesta consideração a formação de professores tem sido, desde os anos 80, a dimensão da profissionalização dos professores em que mais se tem investido, em termos políticos e de conceptualização. Esse esforço deu origem a um “modelo de formação profissional” dos professores (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d), “modelo profissional” ou “modelo emergente da formação” (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004, p. 21)

No modelo profissional, o ensino é visto como actividade de um grupo profissional capaz de discernir e decidir com justeza e justiça sobre os grandes princípios da profissão e da sua organização, princípios relativos à natureza e à gestão do conhecimento e à ética profissional que nele se inclui. O modelo visa a formação de profissionais do ensino capazes de demonstrarem competência, mas também conscientes de participarem num grupo profissional mais lato com uma imagem a ser construída e defendida e com um papel a realizar na sociedade, com vista ao progresso social.

Se a dimensão colectiva da acção competente (parte integrante da competência profissional que, entretanto, vai para além dela) tem por lugar a escola ou o agrupamento, a dimensão colectiva da acção profissional tem por lugares o grupo profissional, suas associações e a sociedade. Só esta visão alargada do profissional nos permite distanciar-nos de uma profissionalidade romântica, quase prémoderna e sem poder, a que têm levado os apelos ao profissional reflexivo *tout court*, que não tem conseguido diminuir a distância entre os discursos inovadores e as práticas conservadoras.

O objectivo agora é a mudança da relação social da escola e na escola, objectivo que se repercute a vários níveis. Como afirmam Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), os professores e as suas práticas não estão à margem dos grandes conflitos ideológicos e de valores que marcam as perspectivas económicas, políticas e culturais; pelo contrário a profissionalidade inerente a um novo profissionalismo faz da tomada de posição social e política o fundamento da acção docente. Não se trata apenas de o professor “compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, [mas também de] contribuir [para a] transformação da realidade educacional no âmbito de seus projectos pessoais e colectivos” (p. 23). O modelo profissional baseia-se na necessidade de o professor “participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa” (ibid.), o que exige a análise das condições sociais e históricas da educação e da actividade profissional para as reproblematicar e redimensionar, com vista a gerar as possibilidades de os professores se interpretarem “dentro das formas de dominação a que se encontram submetidos e buscar acções que possibilitem a sua emancipação” (Ramalho Nuñez e Gauthier, 2004, p. 35). Como frisam os mesmos autores, a definição de professor profissional, e portanto de uma profissionalização da formação, não sobrevive sem “mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar” (ibid., 37), ou seja, sem mudanças profundas nas hierarquias de poder, e suas respectivas cristalizações, que preenchem e enquadram as escolas.

Como noutras ocupações de cariz colectivo, não há competência individual que não se insira num colectivo de trabalho dotado de um certo nível de competências colectivas. Por isso, na linha do que explanámos anteriormente, a organização é o lugar de constituição efectiva das competências (Le Boterf, 1998), através da criação de espaços de reflexão (Wittorski, 1998) a traduzirem-se no operador colectivo. O trabalho em equipa ou colectivo, efectivamente autónomo, deve permitir gerir os afectos

(*caring*), mas também construir as novas estruturas colectivas de trabalho o que exige a localização da decisão educativa. É frisando a importância da reconstrução das estruturas colectivas de trabalho que Nóvoa (1992, p. 28) afirma: “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento”. Esta mudança do colectivo de trabalho, como se torna patente em trabalhos posteriores de António Nóvoa (2002) implica trabalho nesse colectivo e na comunidade. E, dada a dependência da organização das escolas do antiquíssimo processo de escolarização (sempre a tomar novas formas), este *empowerment* colectivo obriga a decisões políticas que permitam efectivamente alterar as relações de poder nas organizações escolares, ou seja, a relação social da escola e na escola. Esta nova autorização dos professores deve, portanto, inserir-se no quadro da construção da autonomia da escola e do grupo profissional.

A *reflexão* surge, ainda, como conceito-chave dos modelos de formação de professores que decorrem do reconhecimento do conhecimento prático elaborado como o conhecimento do professor. Mas, entretanto, esse conhecimento profissional funda-se em diversos saberes. A questão está no *como* da transformação desse saber em acção oportuna, adequada e consciente de si mesma, ou seja, em competência, e em como o tipo de aquisição de saberes facilita ou dificulta essa transposição em acção. A questão está também em saber que tipo de relação de poder ou autorização é estabelecido entre os que formam e os que são formados, pois a importância dada a este conhecimento profissional insere-se num movimento epistemológico (de adequação ao real), mas também político e ideológico (tendente à construção de um novo profissionalismo); neste contexto, a reflexão serve a transformação das condições da actividade, nomeadamente as de tipo social e político.

No caso dos professores, dada a história e a inserção dos professores e da profissão - e de forma não muito diferente do que acontece com a maioria das actividades profissionais hoje invadidas por profundas mudanças no que diz respeito à concepção de acção eficaz no trabalho -, o acesso, o exercício e a divulgação de um saber próprio, está sujeito, como recomenda Tardif (2002), a uma parceria entre formadores (universitários), administração e os próprios professores, enquanto pessoas individuais, enquanto membros de uma organização e enquanto membros de um grupo profissional.

3.1. - A prática como fundamento e novos mapas da formação

O modelo profissional diferencia-se dos anteriores nos programas, nos conteúdos e nos fundamentos e finalidades da formação. Como outros modelos de formação profissional nos dias de hoje (influenciados pela perspectiva das ciências da acção)²⁹, funda-se na prática, não só porque a prática é o “lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático*” (Pérez Gómez, 1992:110), mas também porque ela é reconhecida como “*um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação*” (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d, p. 23)³⁰. É em função da prática e mais especificamente do exercício profissional na escola, que toda a formação é reconvertida.

A este respeito, o modelo é informado pela “nova epistemologia da prática” elaborada no âmbito das teorias da acção, pelos trabalhos recentes da ergonomia que distinguem entre “trabalho prescrito” e trabalho real” e pela perspectiva geral em educação permanente e formação profissional, que valoriza os saberes que os trabalhadores desenvolvem no seu próprio trabalho. À entrada, é a prática em si que é considerada, na sua realidade e concretude e não a partir das construções teóricas ou de procedimentos técnicos. Na prática, os saberes são mobilizados e as competências actualizadas ou construídas; ela é o lugar de construção do conhecimento profissional, mas também de comunicação de saberes e de transmissão de saberes.

As próprias escolas são, então, o *locus* central da formação. Tardif, Lessard & Gauthier (s/d) falam por isso de formação em contexto como lugar de formação da competência que, na senda dos autores a que nos referimos antes, definem como “capacidade manifestada na acção, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão” (p. 70).

Esta organização da formação em função da competência muda profundamente os tempos e os lugares da formação, que passa a contar com estágios de longa duração, formação em alternância, espaços de aconselhamento e de análise reflexiva do trabalho e das relações, mas também com novas organizações, a que alguns chamam, à semelhança com o que acontece na formação médica, “escolas clínicas”, ou seja, escolas reais que constituem lugares eleitos de formação prática dos profissionais.

²⁹ A formação de professores associa-se aqui ao movimento global que visa transformar a formação no ensino superior acentuando o papel dos contextos profissionais.

³⁰ Itálico dos autores.

3.2. - Novos actores e parceiros da formação

Ao pensarem-se os saberes adquiridos em formação como estreitamente em relação com a prática profissional dos docentes nas escolas, assumem relevância dispositivos de formação que “favorecem um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitário” (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d, p. 24). A esta nova dinâmica formativa está subjacente a emergência de novos actores na formação, tais como professores cooperantes, orientadores de estágio, tutores e supervisores que trabalham na escola em colaboração com os docentes.

Entre as diversas questões que se podem colocar a este propósito, a da relação a estabelecer entre os formadores da universidade e os professores nas escolas, ou antes, a da relação do saber dos professores na universidade com o saber reflexivo dos professores nas escolas é especialmente importante. Também aqui há um compromisso. A investigação dos universitários que interessa aos professores é a que decorre da análise do trabalho docente nos seus contextos concretos. Dela, que corresponde muitas vezes a equipas de investigadores e professores, emergem também saberes e competências que servem de referencial à formação. Para Tardif, Lessard & Gauthier (s/d), o trabalho de pesquisa deve contribuir para a *knowledge base* (ou referenciais de competências) que em conjunto com a prática reflexiva são conceitos chave do modelo profissional. Esta pesquisa é sobre o ensino e os professores nas suas situações reais; ela não pode afastar-se da prática nem pulverizar-se em disciplinas. É também função da pesquisa identificar compreender e acompanhar os professores nos problemas vividos e necessidades sentidas. Os mesmos autores acima referidos frisam que esta pesquisa diz também respeito à compreensão de problemas mais amplos, nomeadamente os que envolvem a tomada de consciência dos condicionantes sócio-políticos da educação escolar.

As práticas, tal como as técnicas, não são neutras, antes se inserem em relações sociais que expressam interesses e contradições. Por isso, o cruzamento de saberes dará origem, ainda e também, a novas figuras, tais como o docente investigador e o investigador integrado na escola.

3.3. - O desenvolvimento profissional contínuo

A partir do que dissemos até ao momento, podemos elencar as seguintes características do modelo profissional: a prática como centro de gravidade da formação; o profissional como um prático reflexivo e co-construtor (com docentes universitários e colegas) do conhecimento sobre o ensino e a escola; a investigação sobre o ensino, a profissão e a escola, que o professor promove e/ou em que participa, como base de conhecimentos para a formação e a acção.

A estas características alia-se, de forma lógica e intrínseca, uma outra a que agora nos vamos referir: a perspectiva de formação como desenvolvimento profissional contínuo (Garcia, 1992). Para Tavares (1997) o desenvolvimento profissional põe em destaque “o aspecto pessoal da construção de conhecimento científico e pedagógico” (nas palavras de Alarcão, 1997:8). Os trabalhos Simões e Simões (1997) e Simões, Santos, Gonçalves e Simões (1997) são elucidativos do cerne desta perspectiva. Os conceitos de maturidade e de competência assumem aí centralidade. O conceito de maturidade diz respeito à progressiva capacidade do ser humano de adaptação, subsistência e concretização de potencialidades (Heath, 1968; 1977; 1980). A competência é definida como “capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem” (Simões e Simões, 1997: 44). Incluem-se aqui características individuais anteriores à formação e que persistem depois dela, e as que se transformam ou criam na formação inicial (ou depois) após o contacto com a realidade.

No pensamento recente sobre o desenvolvimento profissional é comum identificarem-se quatro fases: a fase anterior à formação, a fase da formação, a fase da entrada na profissão e o percurso profissional, que pode incluir o tempo posterior à reforma (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d).

Antes de me debruçar sobre cada uma destas fases, interessa aprofundar o que se entende por desenvolvimento profissional, nomeadamente no que diz respeito às instâncias convocadas para o efeito. Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) clarificam que não se trata nunca de um processo individual de aquisição de competências; o desenvolvimento profissional refere-se a um campo lato que inclui condições de trabalho e reconhecimento social, razão pela qual o profissionalismo e a profissionalidade dos professores são considerados factores centrais nesse

desenvolvimento. Para Imbernon (2000) ele é elaborado em função de uma concepção da inovação educativa a que corresponde uma ideia sobre a profissionalidade docente, pode ter um sentido negativo ou positivo e diz respeito a um conjunto de factores que facilitam ou dificultam a evolução do professor, os quais incluem cursos de formação e iniciativas informais de formação, mas também condições do exercício profissional, que vão desde as condições financeiras às estruturas em que o professor age e seus níveis de participação. Se, ao referir estas estruturas, Imbernon (2000) põe a tónica nos contextos de trabalho como lugares importantes de desenvolvimento profissional (na esteira de autores que já referimos a propósito das organizações aprendentes e das competências colectivas), já Day (1997) focaliza a vinculação do desenvolvimento profissional a um projecto de vida, afirmando mesmo que ele é “multidimensional, dinâmico, da vida” (p. 7); o autor (*ibid.*) focaliza, por isso, as fases da vida como fases de aprendizagem em função de um projecto de vida, aprendizagem para que convergem condições e modalidades formativas diversas. Fullan e Hargreaves (1992) conjugam a dimensão contextual e a dimensão pessoal assinaladas pelos autores antes referidos, considerando que o desenvolvimento profissional convoca objectivos, intenções e representações de papel da pessoa portadora de valores, mas também inserida, de forma nem sempre confortável, num grupo, num contexto e numa cultura profissional quotidiana.

Referindo-se ao desenvolvimento profissional enquanto processo e produto sistémico, Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004, p. 69) dizem que ele é “um sistema complexo em andamento, sistema que integra o individual, o colectivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior status social, económico, político, ético, profissional, etc, da categoria profissional”; ele traduz-se na “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional” (p. 68). Estes autores colocam assim o desenvolvimento profissional dentro de um processo global de profissionalização (enraizado na investigação, na reflexão e na crítica) e associado a uma qualidade profissional de tipo colectivo “capacidade de autonomia profissional compartilhada” que se traduz concretamente numa gestão educativa das mudanças pelos professores e que envolve o indivíduo, os contextos e os grupos profissionais.

3.3.1. - Antes da formação

A consideração da fase anterior à formação pretende captar a importância das qualidades pessoais dos que escolhem ser professores e salientar o carácter especificamente profissional da formação do profissional. De um lado, ela põe a questão do recrutamento e das expectativas que acompanham a escolha da profissão docente (profundamente ligadas ao seu estatuto e imagem social), do outro, ela faz referência a uma nova organização da formação de professores em que a formação geral é realizada noutro curso que não o de formação de professores, o qual entretanto deve ter em conta em toda a sua extensão um carácter profissionalizante. Nos dois casos, pretende-se que a profissão docente seja escolhida em função de uma representação da profissão adequada aos seus objectivos de profissionalização, o que implica a existência dessa representação no campo social lato, que por sua vez depende da saliência de um projecto profissional exigente e explícito, mas também de carreiras cativantes e mobilizadoras, a que correspondem oportunidades de qualificação e desenvolvimento³¹.

Também nas fases subsequentes se trata de formar professores profissionais e de contribuir para a profissionalização da actividade docente. É nesta acepção, partilhada por quase todos os autores que se debruçam sobre o saber profissional docente (*cf.* Montero, 2001), que Blin (1997) prefere falar mais em profissionalização dos professores que em formação de professores, pois “não se pode dissociar a compreensão intelectual de um saber do seu sentido profissional” (p. 208), ou seja, da especificidade do trabalho associado à profissão, da dignificação da profissão e das peripécias desta para ser reconhecida como tal. Trata-se nesse processo de “propor dispositivos coerentes de profissionalização visando a mestria de competências indispensáveis à autonomização do campo das práticas” (Blin, 1997, p. 209). Esses dispositivos baseiam-se num referencial profissional, uma profissionalidade de referência, composto por um conjunto estruturado e negociado de competências necessário à actividade.

A profissão, portanto, nomeadamente através das situações problema com que ela se confronta, é o quadro de referência do desenvolvimento profissional. A ideia é a de que não há “ocupação sem saberes [nem] saberes sem ocupação” (Ramalho, Nuñez

³¹ Blin (1997, 213), tendo em conta que os compromissos profissionais nada têm a ver com determinados processos de recrutamento, propõe uma primeira temporalidade de pré-profissionalização em exterioridade institucional que visa a identificação de projectos individuais de eventual futuro profissional.

& Gauthier, 2004, p. 109), o que implica a identificação de uma base de conhecimentos, referencial profissional ou referencial de competências, que orientará o processo de formação.

A base de conhecimentos baseia-se no conhecimento educacional centrado na escola e nos professores e não é um dado; a sua identificação implica investigação e a sua transformação num sistema de referências implica escolhas explícitas que se traduzem num modelo de profissional a formar, também ele explícito. Se a elaboração do referencial se deve basear numa fase anterior de concepção participada, depois de elaborado, ele não deve servir de “perfil-tipo para uniformizar um sistema de actividade” (Blin, 1997, p. 209), mas antes permitir que se tome consciência das perspectivas actuais sobre a profissão e ser usado “como base explícita de negociação do desenvolvimento da profissionalidade” (ibid.).

Dada a diversidade de competências inerentes e portanto a diversidade de estratégias formativas que lhe correspondem, Blin (1997) propõe que se fale num “dispositivo de formação de temporalidades diferentes” ao qual subjaz uma ideia de profissionalidade orientadora e dos modos da sua construção.

3.3.2. - A formação inicial

Assume-se que a formação inicial é o lugar de construção da primeira identidade profissional. Como comprovado por nós (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva & Sá, 2007; Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta & Rocha, 2006) e expresso por Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), “as representações sobre a profissão e as práticas que se podem assumir no período da formação «pré-profissional» marcam um estilo, um agir face aos problemas educativos no contexto escolar” (p. 66).

Para Blin (1997, p. 214), a iniciação deve preparar “para *«qualquer coisa que é da ordem da afiliação a uma missão e [para] qualquer coisa que é da ordem da aprendizagem de um certo número de actos profissionais»*, mas retrabalhados no seio de uma estrutura reflexiva” o que “pressupõe dispositivos de acompanhamento indispensáveis”³².

O seu objectivo fundamental corresponde à ruptura com as representações sociais sobre a ocupação e as teorias implícitas associadas, através do confronto entre o

³² Aspas e itálico do autor.

modelo pessoal e outros modelos possíveis, mas também através da reflexão e da análise de modelos normativos no quadro das actividades profissionais onde se jogam as identidades. Como afirmam Tardif, Lessard & Gauthier (s/d), a formação inicial visa exercitar os estudantes na prática profissional e na reflexão sobre ela. Como já apontei anteriormente, a formação prática é o centro de gravidade da formação.

As componentes de formação cultural e disciplinar devem ser organizadas em função da prática e prever os laços que as ligam à prática. A componente de formação cultural deve investir na cultura profissional docente (sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude e da infância, ética profissional) e a formação disciplinar estaria ligada ao estudo da profissão. Os professores organizariam a sua disciplina ou disciplinas em função da prática.

A organização dos programas, mas também o seu desenvolvimento temporal devem dar lugar central a dispositivos pedagógicos que favoreçam essa formação prática, através de estágios longos, contactos frequentes com o campo da prática, cursos de análise das práticas, análise de casos, etc. Os professores peritos são parte integrante do corpo de formadores. A inovação é tentada e analisada em função dos constrangimentos concretos e reais da prática.

A investigação entra aqui para melhorar a formação fornecendo conhecimentos decorrentes da análise do trabalho docente e da escola (construído em equipas mistas) que constituem os referenciais de competência (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d). A linguagem deve ser adequada e os problemas colocados pertinentes e úteis, o que, sem dúvida, põe a questão do profissionalismo dos formadores.

3.3.3. - A indução

Parte importante da formação situa-se logo após a formação inicial. Como expõe Blin (1997), a construção dos saberes pertinentes faz-se durante os primeiros anos de trabalho (porque incluem práticas de responsabilidade), razão pela qual se deve investir nos processos de indução. Os processos de socialização profissional não podem ficar entregues aos professores mais antigos, pois nem sempre são os melhores representantes da profissionalidade perseguida. E muitas vezes os estágios são mais ocasião de integração de um “saber da prática” que de um “saber sobre a prática” (argumentar e justificar a prática com distanciamento crítico).

3.3.4. - A formação contínua

Para Tardif, Lessard & Gauthier (s/d), a “*A formação contínua centra-se nas necessidades e situações vividas pelos praticantes e diversifica as suas formas*”³³ (p. 29). Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004) fazem notar que, como o desenvolvimento tem uma dimensão social ou política através das reformas e também uma dimensão individual que incide no professor tal como é como pessoa, a formação contínua deve situar-se no espaço entre a homogeneidade do primeiro e a heterogeneidade do segundo. Para estes autores a formação contínua deve estar atenta à diversidade da aprendizagem do adulto e à sua identidade e eleger a dialéctica indivíduo-grupo e as perspectivas narrativas na formação.

A formação contínua não retoma, portanto, os conteúdos e as modalidades da formação inicial. Ela deve entrosar-se profundamente com a profissão, partir das necessidades e situações vividas pelos professores, que já não são estudantes, mas “parceiros e actores da sua própria formação, que vão definir na sua própria linguagem e em função dos seus próprios objectivos” (Tardif, Lessard & Gauthier, *ibid.*, p. 30). Aqui o professor da universidade “torna-se um acompanhante dos docentes, alguém que os ajuda e apoia nas suas diligências de formação e autoformação” (*ibid.*).

Surgem então novos dispositivos de formação que podem ser combinados com práticas de pesquisa, tais como, a formação em contexto de trabalho, a investigação-acção ou o doutoramento profissional (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d). A pesquisa centra-se nas necessidades e situações vividas pelos professores considerados parceiros de pesquisa:

Se a contribuição da pesquisa para a formação inicial é fornecer aos futuros docentes uma base de conhecimentos (um referencial de competências) constituída pelo estudo das práticas dos docentes, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e da formação contínua [...] será função da sua capacidade para responder às suas necessidades e para os ajudar a solucionar as situações problemáticas com as quais podem ser confrontados” (*ibid.*, p. 30).

Para Blin (1997), o desenvolvimento profissional no percurso profissional deve articular acções de formação contínua instituída, que obedecem a projectos pessoais dos professores; e dinâmicas de acompanhamento locais, que contribuam para a construção

³³ Itálico dos autores.

de novos colectivos e de novas implicações profissionais. Para o autor, aquilo a que chama “estágios fora do trabalho” são momentos importantes que permitem a convivialidade, renovar a confiança, abrir potencialidades, reactivar saberes e apropriar-se de novos, trocar pontos de vista, criar redes de troca, confirmar e reforçar a evolução pessoal, defender identidades profissionais e perspectivar a melhoria das condições de estatuto. As estratégias de acompanhamento localizadas, por sua vez, funcionam em equipas onde o orientador recusa qualquer postura prescritiva ou de poder. O objectivo é a construção de colectivos e de novas implicações que vão para além das “misérias de posição” que se seguiram às “misérias de condição” (Blin, 1997, p.217) A construção de um saber específico implica ligações entre lugares de exercício das práticas e lugares de produção de saberes sobre a análise das práticas. Blin (1997) acrescenta que interessa ainda, a este nível, a configuração de uma visão política clara. Entre as utopias e o individualismo, a esperança de liberdade recai no grupo; o prático deve impor aos decisores o reconhecimento da sua autonomia legítima.

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARTE 3

O PROJECTO DE FORMAÇÃO

Capítulo I - O enquadramento institucional do módulo: a formação em Ciências da Educação na FPCE-UP entre o passado e o futuro

Neste capítulo, começo por me debruçar sobre o processo de desenvolvimento geral da formação em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), desde a criação da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) até aos (e incluindo os) Pedidos de Registo de Adequação dos Cursos de Licenciatura e de Mestrado em Ciências da Educação de acordo com o DL 74/2006. Mais que fazer uma descrição, interessa-me argumentar sobre o carácter de continuidade inerente ao projecto que tem assistido a esse processo, apesar das mudanças claras de tipo objectivo a reportar. Termino salientando a relação estabelecida entre os perfis profissionais inerentes aos diferentes planos de estudos e a formação de professores.

1 - A Licenciatura em Ciências da Educação: da configuração inicial à configuração actual

A LCE da UP adquire especificidades por relação com o processo sócio-histórico dos saberes em educação, mas também por relação com as particularidades da realidade portuguesa a esse respeito. A estas particularidades acrescentam-se, depois, as que são inerentes à própria LCE da UP. É a estas duas dimensões que me vou referir neste ponto.

1.1. - Ciências da Educação, realidade portuguesa e Universidade

Em Portugal, no dealbar da década de 1990, as Licenciaturas em Ciências da Educação inauguram a vinculação central, e já não periférica, das Ciências da Educação à Universidade. Esta vinculação traz consigo a possibilidade de “[criação e difusão de] conhecimento científico na área da Educação, retomando uma tradição de estudos universitários que data do final do século XIX e que se difundiu largamente em todo o mundo a partir dos anos sessenta [...]”³⁴, alterando o curso até aí seguido pelas Ciências da Educação em Portugal.

³⁴ Texto extraído da apresentação da LCE da FPCE da Universidade de Lisboa, datada de 2001.

Afirmando que o reconhecimento da importância dos saberes de Educação, nomeadamente em Portugal, resultaram mais do reconhecimento da sua instrumentalidade que da sua cientificidade, Correia (1993a:31) identifica três etapas nesse percurso: a década de 1960, marcada “pela figura do *expert* ou do planificador em Educação”, legitimado não pela cientificidade dos seus saberes mas pela eficácia prevista das suas decisões; a década de 1970, marcada “pelo aparecimento das figuras do militante pedagógico e do *expert* crítico”, onde as Ciências da Educação continuam a ser toleradas devido ao seu valor instrumental ou enquanto campo de estudo de outras Ciências Humanas de cientificidade já reconhecida; e a segunda metade da década de 1980, marcada pela criação das Licenciaturas em Ciências da Educação.

Esta última etapa é vista por Correia (*ibid.*) “como um importante contributo simbólico [...] para o desenvolvimento de modalidades de investigação educacional” capazes de «escapar» ao controle do poder político e ao praticismo (“didactismo acrítico”), as quais “se tenderão a articular com uma acção educativa que não pode abdicar da sua dimensão crítica”.

Traçando o mesmo percurso, numa visão menos optimista, Nóvoa (1992) identifica os anos 70 como o tempo em que as Ciências da Educação em Portugal investem na produção de políticas de educação para a formação inicial de professores, os anos 80 como o tempo em que as mesmas investem a profissionalização em serviço dos professores, e os anos 90 como tempo de investimento na formação contínua de professores.

Diversos autores se referem negativamente à forte vinculação das Ciências da Educação em Portugal à formação de professores (Nóvoa, 1992; Campos, 1993; Correia e Stoer, 1995), não porque se trata de formação de professores, mas porque, cingindo-se-lhe, as Ciências da Educação se restringem, continuando a adiar-se como campo de produção de teoria educacional nos diversos contextos, formas e níveis que a Educação pode assumir, produção que também contribuiria - com novidade, rigor e vitalidade - para a formação de professores.

Foi sobretudo a investigação educacional que, com a tendência referida, se viu enfraquecida. Com efeito, a investigação educacional em Portugal é, inicialmente, pobre ou demasiado dependente. A formação de professores é o seu ponto de partida (Rui Grácio, 1991) – confinada aos seus objectivos e entendimentos do momento histórico –, a que se segue uma subordinação aos requisitos de organizações internacionais (Correia e Stoer, 1995) e a modelos de investigação importados do estrangeiro (Campos, 1993).

É para a investigação educacional que a criação das Licenciaturas em Ciências da Educação (a entrada das Ciências da Educação na Universidade pela porta principal) contribuirá positivamente.

Ao referir-se ao estatuto de “menoridade científica” atribuído às Ciências da Educação no contexto universitário português, Correia (1993a:32) apresenta para o efeito três razões: “[a] relação estreita [...] que tende a estabelecer-se entre investigação educacional e acção pedagógica”, que as torna permeáveis às “instâncias centrais de regulação dos sistemas educativos” (apressadas em encontrar no campo científico a legitimidade que oculte as dimensões ideológicas das suas medidas e propostas); o pluralismo metodológico que lhes é inerente; e “o facto de estas Ciências poderem ter por objecto de estudo o próprio trabalho docente universitário”, ou seja, o facto de estas ciências poderem interrogar cientificamente as dimensões pedagógicas da actividade docente universitária.

Ao focalizar esta última razão, Correia (*ibid.*:33) transforma a “menoridade” que constata em “maioridade” prometida, frisando que “a reflexão pedagógica – e, portanto, a investigação educacional – tende [...] a tornar-se imprescindível à sua [da Universidade] regulação extrínseca”. Isto também por três razões: a *universidade de massas*, complexificando as propriedades da população universitária, criou instabilidades que fazem da convivência com a crise a normalidade da vida escolar (quando as *questões pedagógicas* surgem para regular a crise, vêm para ficar); a universidade em geral é, cada vez mais, procurada por um público que alterna e/ou acumula experiência escolar e profissional durante tempos longos, obrigando à “invenção de soluções inovadoras que escapam à lógica estruturante da «pedagogia espontânea»”; finalmente, a importância crescente da formação profissional contínua na vida universitária questiona seriamente os modelos escolarizados de formação inicial e coloca a formação de adultos no seio da universidade.

O mesmo autor (*ibid.*) finaliza esta abordagem afirmando a convergência entre os desafios pedagógicos que estas tendências colocam à universidade e os desafios pedagógicos com que se têm confrontado as Licenciaturas em Ciências da Educação nas Universidades portuguesas, salientando, assim, que a marginalidade/originalidade das Ciências da Educação nas Universidades constitui menos uma fraqueza que uma mais-valia. E, dadas as transformações no tecido social que dão azo à convergência referida, é possível pensar no papel tendencialmente central a ser assumido por estas Ciências, na

Universidade, mas também na sociedade em geral. Esta perspectiva é claramente expressa pela Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, quando se afirma que “o universo da educação e da formação é um dos mais importantes das sociedades contemporâneas” e que essa importância tende a crescer na “sociedade que aprende”³⁵.

1.2. - A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto como formação complementar

Quatro das Universidades portuguesas acolhem Licenciaturas em Ciências da Educação – Porto, Coimbra e Lisboa, nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação – e em Educação – no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Semelhantes nas razões de criação objectivas, no núcleo do perfil do profissional a formar e no tipo de inserção institucional (todas elas integram uma instituição de formação universitária que inclui também uma Licenciatura em Psicologia), estas licenciaturas não foram no entanto iguais: na inserção sócio-geográfica, mas também no tipo de acesso, na duração do curso, nos planos de estudos e especialidades (ramos) de formação oferecidos, na miscigenação com a Licenciatura em Psicologia com que partilham a instituição e, de modo menos objectivo, na definição das finalidades.

Diferentemente do que acontece nos restantes cursos, na Licenciatura do Porto, a formação tem a duração de 4 anos (tendo as restantes a duração de 5 anos) e, em 2001, não existiam especializações, o acesso fazia-se apenas por concurso local e três disciplinas da formação eram asseguradas pelo grupo de Psicologia (na Licenciatura da Universidade do Minho e na Licenciatura da Universidade de Coimbra, tal acontecia, respectivamente, em 2 casos e em 11 casos). Entretanto, no discurso que envolve a definição de finalidades e estratégias, assume-se, mais que nos restantes casos, como se pressentia e é sustentado pela pesquisa levada a cabo no âmbito do Subgrupo C do Projecto VPP, uma perspectiva crítica (Magalhães & Stoer, 2007 e Lopes, Coelho, Pereira, Ferreira, Leal & Leite, 2007).

³⁵ Texto extraído da apresentação da LCE da FPCE da Universidade de Lisboa, datado de 2001.

Estas diferenças, que se constituem em vantagens ou desvantagens segundo a óptica da leitura, dão-lhe especificidades e sugerem originalidades que interessa aprofundar com o intuito de prosseguirmos o objectivo que nos orienta.

1.2.1. - A génese da Licenciatura e sua configuração básica

A Universidade do Porto foi a primeira a acolher uma Licenciatura em Ciências da Educação. As expectativas iniciais ligadas à sua criação haviam de influenciar profundamente a configuração de todas as outras.

Com efeito, como refere Stoer³⁶, a criação de estudos de Licenciatura ao nível da Universidade do Porto havia sido já pensada anteriormente em regime de formação contínua, ou seja, de formação a oferecer a profissionais da educação – especialmente professores do ensino primário e educadores de infância – já habilitados com um diploma do ensino médio, com vista a adquirirem, em dois anos, o grau de Licenciatura. Posto de parte este formato por parte da Universidade, a Licenciatura é criada com a duração de quatro anos e com uma configuração que expressa um compromisso entre as expectativas iniciais e as conveniências, quer da Universidade, quer do sistema educativo.

Com efeito, a Licenciatura é criada na sequência de um movimento em que convergem a criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, na segunda metade da década de 1970, os desafios lançados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), no sentido da promoção da qualidade do sistema educativo e dos seus protagonistas, e a interpretação (inevitavelmente integrada num tempo histórico específico) que destas questões fizeram os seus fundadores.

A Portaria 816/87 de 30 de Setembro institui a Licenciatura em Ciências da Educação com um ramo de especialização – Educação da Criança. Segundo a Portaria, o curso visa proporcionar aos profissionais do ensino e da educação o acesso a uma Licenciatura em Ciências da Educação, fornecendo a profissionais já em actividade nas áreas da educação, da segurança social, da saúde e da justiça uma maior capacidade de intervenção e reflexividade, mas também aumentando o número de profissionais assim credenciados, através de formação inicial.

³⁶ Texto de trabalho, com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP, disponibilizado pelo autor.

Assim definidos os objectivos, adivinha-se que a Licenciatura congregará estudantes para quem o curso surge como formação contínua e outros para quem o curso surge como formação superior inicial. Com efeito, a mesma Portaria prevê que o acesso à Licenciatura se fará por concurso local, podendo os futuros alunos ser recrutados através de contingentes: a) (12º ano), b) (educadores de infância), c) (professores do ensino primário, depois do 1º Ciclo do Ensino Básico), d) (assistentes sociais), e) (enfermeiros), f) (outros cursos de bacharelato e licenciatura) e g) (exame extraordinário de avaliação de capacidade) – pelos quais se distribuem desigualmente o número de vagas globais indicadas pelo *numerus clausus*, preenchendo os contingentes b) e c), até 1999, cerca de 2/3 do número total de vagas.

O concurso local, por sua vez, é constituído por duas fases - uma de análise curricular e outra de prestação de provas - sendo os critérios de selecção, à partida, iguais para todos os contingentes. Este modo de acesso fará com que, mesmo os estudantes que acedem à Licenciatura pelo contingente a), não correspondam ao estudante universitário típico, uma vez que também eles serão diferenciados pelo seu *curriculum vitae*.

Tentar cruzar «universidade» e «pedagogias novas» e tentar ir ao encontro da especificidade dos saberes em educação, será doravante a intencionalidade que se perseguirá. Os dados essenciais da originalidade da LCE do Porto estavam lançados: se o cruzamento entre a universidade e as pedagogias novas obriga à alteração das práticas de formação, procurar ir ao encontro da especificidade dos saberes em educação obriga à alteração das práticas de investigação. As duas repercutem-se no projecto de formação: as primeiras nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação e as segundas na eleição dos conteúdos.

1.2.2. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: as metodologias de trabalho

Os objectivos de criação do curso, o modo de acesso e respectiva configuração da população discente e as expectativas dos seus primeiros docentes, na medida em que desafiam as práticas de formação na Universidade, são componentes determinantes para o carácter inovador da LCE da UP. Como se refere no Relatório de Auto-avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação relativo ao ano lectivo 1996/1997 (p. 5), estas dimensões, no seu conjunto, obrigam a “cruzar uma tradição académica de

aprofundamento de saberes em constante mutação, produzidos pelas Ciências da Educação [...], com uma outra que releva do reconhecimento das experiências e do vivido para a construção de novas formas de intervenção [educativa]”. É este cruzamento que está patente nas finalidades, na estrutura e nas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação do projecto de formação da LCE.

No que concerne as finalidades, no Relatório referido afirma-se que “a Licenciatura procura [...] configurar um perfil do Licenciado / Profissional orientado para o desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, formação, orientação, assessoria e coordenação, quer ao nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados” (p. 2). No mesmo sentido, Correia (1993b) afirma que a estrutura curricular da Licenciatura procura “ser congruente com três preocupações: promover uma oferta de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas; aprofundar as valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e promover uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não formais.

No desenvolvimento do currículo, nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação procura-se operacionalizar estas finalidades. Assim, Stoer³⁷ nota que, desde o início da Licenciatura, “[se nega] uma distinção automática e irreflectida entre as aulas práticas e as aulas teóricas [e se defende] que o processo de avaliação [seja] sempre formativo, inovador, relacional e coerente com a própria estrutura pedagógica e científica da licenciatura”.

Num outro contexto, o mesmo autor (Stoer, 1998, p. 282) refere-se à ratificação e ao alargamento desta preocupação no âmbito do Grupo de Ciências da Educação (GCE) na FPCE-UP, afirmando que “a evolução do plano de estudos tem visado reforçar a coerência da licenciatura em termos de uma conceptualização básica que possa permitir aos docentes promover uma pedagogia e uma prática de avaliação mais comuns e partilhadas, assim procurando esbater gradualmente as fronteiras entre disciplinas”.

Nesta afirmação estão implícitas metodologias de formação e métodos de avaliação que dão “corpo a iniciativas interdisciplinares no âmbito das quais se realizam

³⁷ Texto de trabalho, com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP, disponibilizado pelo autor.

trabalhos de investigação que articulam vários olhares em torno do mesmo objecto de estudo” (Relatório de Auto-avaliação relativo ao ano lectivo 1996/1997, p. 3). Nestes trabalhos, pretende-se ainda: “aproveitar das experiências vivenciais dos estudantes nos seus percursos de formação e de vida activa”; estimular o hábito de pesquisa documental, tratamento e leitura crítica da informação, assim como de procura de soluções inovadoras de intervenção educativa para problemas que os alunos encontram na sua vida profissional ou de estudantes; e ainda estimular para a produção de trabalho em equipa (*ibid.*).

Trata-se assim de, “Depois de um período em que predominou o instrumentalismo na educação, com a procura da eficácia e da eficiência” (*ibid.*), tentar formar num novo olhar sobre o campo educativo que, baseado na reflexividade, potencialize dinâmicas de transformação e uma maior articulação entre a teoria e a prática, de forma a permitir “uma resposta ao sistema, uma resposta aos problemas sentidos e uma resposta aos problemas ainda não sentidos” (Cortesão 1998).

1.2.3. - Implicações da configuração básica no núcleo do projecto de formação: a evolução dos planos de estudos

A evolução sofrida pelo plano de estudos visou reforçar a coerência da Licenciatura ao nível de uma "conceptualização básica", tal como perspectivada em Stoer (*ibid.*). O plano de estudos de 1987 (o primeiro), que previa o ramo de Educação da Criança, é alterado pelo plano de estudos de 1989. As alterações fazem-se sentir sobretudo nos dois primeiros anos (anos inicialmente destinados à “nivelção dos conhecimentos de base” (*ibid.*) entre o público heterogéneo da Licenciatura), com maior evidência no 2º ano: desaparecem as disciplinas de Psicologia Social e de Psicologia da Linguagem e da Cognição; a disciplina de Psicologia Diferencial dará origem à disciplina de Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano; e surgem as disciplinas de Métodos de Investigação em Educação e de Teoria e Desenvolvimento do Currículo). Por outro lado, há um aumento relativo do número de disciplinas asseguradas pelo Grupo de Ciências da Educação.

De 1989 para 1994 (plano de estudos em vigor), as mudanças incidem sobretudo no 3º ano da Licenciatura, que se altera quase totalmente. No novo Plano, dando-se seguimento à procura de coerência e identidade, de que falava Stoer (1998), tentou-se precisar o eixo estruturante da Licenciatura nas dimensões articuladas da formação, da

intervenção e da investigação. Tal como se pode verificar nos diferentes planos de estudos, nesta renovação o campo das temáticas e das práticas dos futuros licenciados é alargado à educação ao longo da vida, ao mesmo tempo que a Licenciatura é assumida como possuindo uma identidade e uma cultura pedagógico/científicas próprias. Stoer (1998, p. 282), usando a terminologia de Bernstein, considera que neste percurso se passou de um *currículo tipo colecção* a um *currículo tipo integração*.

Nesta passagem, são fundamentais as transformações do 2º ano, em 1989, e do 3º ano, em 1994. Em 1989, o 2º ano da Licenciatura integra as disciplinas estruturantes das Ciências da Educação, qualquer que seja o contexto académico, pedagógico ou científico: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Métodos de Investigação em Educação, Teoria e Desenvolvimento do Currículo e Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano. Em 1994, o 3º ano passa a integrar as disciplinas de Psicossociologia da Formação e Agentes Educativos, de Comunicação e Relação Humana e de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura. Estas temáticas definem a Licenciatura como devotada à intervenção e investigação educativas para a transformação social: as interacções (concepções sobre elas e intervenção nelas) - e já não o colectivo por um lado e o individual pelo outro -, sua lógica e sua transformação, desde os microcontextos aos macrocontextos, são por isso, aí, conteúdos centrais.

Este núcleo identitário da Licenciatura em Ciências da Educação da UP é o motor do desenvolvimento do curso como “espaço cultural”:

um ensino superior de qualidade, especialmente no campo das ciências sociais e humanas depende da criação de um ambiente que torna possível uma reflexão, uma análise crítica dos saberes transmitidos e produzidos [...] também deve proporcionar um espaço onde para além de se poder introduzir outros saberes, normalmente de natureza mais experiencial, também se possa criar as condições necessárias para o cruzamento dos variados saberes e confrontação permanente de ideias (Stoer, 1998:289).

1.2.4. - A estrutura do plano de estudos em vigor desde 1994/1995

O plano de estudos de 1994/1995 foi constituído por disciplinas obrigatórias (progressivamente e cada vez mais de tipo teórico-prático), disciplinas optativas (organizadas como teórico-práticas) e estágios (no 3º e no 4º anos). Com as disciplinas optativas pretendia-se que o estudante pudesse intervir na sua própria formação dando-

lhes configurações concordantes com os seus interesses e oportunidades. Durante alguns anos e até 2005/2006, foram oferecidas as seguintes disciplinas optativas: Análise Sociológica das Políticas Educativas, Avaliação, Projectos e Currículo, Contextos de Trabalho e Formação, Educação, Género e Cidadania, Modelos de Formação e Estratégias Identitárias e Psicologia do Corpo e Comunicação Corporal.

Os estágios pressupunham um projecto de auto-formação e tinham por objectivo “desenvolver uma postura crítica e interveniente face a problemáticas sócio-educativas, a partir de um progressivo enriquecimento teórico, que questione as práticas”³⁸. No estágio do 3º ano, enfatizavam-se as capacidades de observação e análise.

1.2.5. - Evoluções e questionamentos

Na LCE da UP, projecto docente e realidade discente convergiram numa configuração curricular própria, semelhante, mas também diferente, dos restantes cursos de Licenciatura no mesmo domínio. No entanto, eram identificáveis dificuldades persistentes e emergentes. Entre as persistentes encontravam-se as resultantes do próprio projecto inovador da Licenciatura e seu confronto com os constrangimentos decorrentes da organização típica da Universidade. A separação entre aulas teóricas e práticas, quer em termos de plano de estudos e de horários, quer em termos de distribuição de serviço e tarefas docentes, era um exemplo desse tipo de constrangimentos, mas também a avaliação: conjugar um tipo de avaliação centrado nos trabalhos em grupo, na reflexão pessoal e na autoria com o facto de a maioria dos alunos serem estudantes trabalhadores revelava-se, por vezes, difícil. O mesmo se poderia dizer a propósito das falhas na interdisciplinaridade perseguida.

Com efeito, como se refere no Relatório de Auto-avaliação de 1996/1997 (p. 5-6), a Licenciatura teve, “perante uma tradição de organização do sistema universitário, em aulas teóricas e práticas, programas de disciplinas e sua avaliação orientada por princípios de separação rígida de saberes”, dificuldades em concretizar com mais profundidade o seu projecto.

As dificuldades emergentes prendem-se também com alterações progressivas no corpo docente e discente, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Assim, durante a década de 1990, o *numerus clausus* aumentou progressivamente,

³⁸ Regulamento dos Estágios dos 3º e 4º anos, Guia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998/1999, p.204.

sendo entre 30 e 40 de 1987 a 1989, entre 50 e 60 de 1990 a 1996 e entre 60 e 70 de 1996 a 1998. Este aumento, sobretudo na primeira metade da década, não foi acompanhado do aumento correlativo do número de docentes, nem do aumento do número de turmas (também por razões de ausência de instalações).

Entretanto, e embora sem suprir as necessidades, o recrutamento de novos docentes alterou a malha relacional do Grupo, exigindo novas adaptações e também novas definições e organizações dos espaços científico-pedagógicos. Stephen Stoer, coordenador do curso desde a sua fundação em 1987 e até ao ano 2001, refere-se à equipa de docentes que iniciou a Licenciatura dizendo que se tratava de “uma equipa coesa, envolvendo docentes com muitos anos de experiência no campo da educação”³⁹. Em 1988, esta equipa seria constituída por cerca de 10 docentes, número que, entretanto, triplicou, ao mesmo tempo que crescia o número de docentes doutorados (*cf.* Lopes, Coelho, Pereira, Ferreira, Leal & Leite, 2007).

Mas a alteração mais visível e objectiva diz respeito ao próprio cerne da Licenciatura: a configuração do acesso. Com efeito, se a Licenciatura conjugava, desde o início, no mesmo projecto de formação (moldado pela lógica da formação contínua), uma população discente para quem a Licenciatura funcionava como formação superior inicial e uma outra para quem ela funcionava como formação contínua⁴⁰, dez anos após a sua criação, o quadro foi invertido.

É em 1999/2000 que a procura se demonstra claramente em alteração, o que não cessará de se evidenciar. O curso é cada vez menos procurado por candidatos dos contingentes b) e c), contingentes que, antes, sendo aqueles para que abriam mais vagas, justificavam algumas das principais opções do projecto de formação. A distribuição do número de vagas por contingente para o concurso de acesso do ano 2001/2002 já integra esta inversão, opção que a procura confirmou adequada.

No entanto, as bases do projecto de formação da Licenciatura mantêm o seu sentido. Não é outra a mensagem de Correia (1993a) quando se refere à mais valia que as Licenciaturas representam para a transformação da Universidade a que os novos tempos apelam. Isto mesmo pretendo tornar patente nos pontos que se seguem.

³⁹ Texto de trabalho, com vista à reflexão sobre o desenvolvimento da LCE da UP, disponibilizado pelo autor.

⁴⁰ Ambiguidade estrutural referida no Relatório da Comissão de Avaliação Externa de 1999.

2 - De uma configuração a outra: os cursos de Ciências da Educação da FPCE-UP em mudança

Em 1999, através do concurso de acesso à Licenciatura (a cujo júri presidi), torna-se definitivamente perceptível que a procura do curso estava a mudar, mudança que se veio a traduzir, em 2002, na alteração da regulação da entrada, nomeadamente através do recrutamento dos estudantes do 12º ano por concurso nacional e com um *numerus clausus* específico bastante alargado e que não deixou de crescer nos anos seguintes (Relatório de Auto-avaliação, 2003/2004). Simultaneamente, constatava-se que no GCE algo tinha mudado de forma muito visível, no que dizia respeito quer à componente da formação, quer à componente da investigação. É aliás deste “sentir” que emerge o projecto VPP – Vivências, Percursos e Produções Científicas em Ciências da Educação, desenvolvido desde essa data (embora inicialmente com o nome de Projecto Interlinhas) no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), ao qual presidiu a intenção de indagar sobre as mudanças a ocorrer e as novas configurações quer das vivências dos estudantes, quer da procura do curso e das saídas profissionais, quer da produção científica dos investigadores e docentes, com vista a perspectivar o futuro de forma sustentada e gerir adequadamente o presente.

A transformação a ocorrer viria a ser gerida, na componente da formação, através da reconfiguração curricular em vigor a partir de 2004/2005 – cuja particularidade mais expressiva corresponde à criação de quatro Áreas de pré-especialização –, e, na componente de investigação, na reorganização, a partir do mesmo ano, da investigação realizada no CIIE, que passou de uma estrutura em 5 Linhas para uma estrutura em oito Núcleos de Investigação, gerando novas áreas de investigação e/ou novos agrupamentos de áreas já existentes. Entre umas e outros esperava-se aliás que existisse uma interacção razoável.

Os dois relatórios de Auto-avaliação realizados anteriormente (o primeiro relativo ao ano lectivo de 1996/1997 e o segundo relativo ao ano lectivo de 2003/2004) e os respectivos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa desempenharam nesta estratégia um papel importante.

2.1. - A reconfiguração curricular de 2004/2005

A reconfiguração curricular implantada a partir de 2004/2005 para os alunos que iriam frequentar o 3º ano resulta da Deliberação nº 509/2003 da Secção Permanente do Senado da Universidade do Porto, publicada no Diário da República de 9 de Abril de 2003. Com ela, pretendeu-se responder às alterações no corpo discente - que se traduziu, a partir de 2002, no recrutamento dos estudantes procedentes do 12º ano através de concurso nacional e com um *numerus clausus* razoavelmente acrescido - e ainda aos desafios lançados pelo Relatório da Comissão de Avaliação Externa de 1999, nomeadamente os respeitantes à relação pouco esclarecida entre a formação e o emprego e ao carácter pouco profissionalizante do curso para os estudantes do 12º ano.

Com a reconfiguração curricular desapareceram, no 4º ano, uma disciplina anual (Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano) e duas disciplinas semestrais (Educação Familiar e Intervenção Comunitária) e, no 3º ano, o Estágio (antes frequentado apenas pelos alunos do contingente do 12º ano), em favor da criação, no 3º ano, da Disciplina da Área de Opção, com 10 UC e 22 ECTS, e, no 4º ano, do Estágio, com 15 UC e 33 ECTS, e da Disciplina de Opção, com 9 UC (3x3UC) e 20 ECTS.

Como avançamos na Introdução a este Relatório, a reconfiguração curricular traduz-se na criação de quatro Áreas opcionais de pré-especialização, a partir do 3º ano da Licenciatura: Área 1 – Formação e Poder Local; Área 2 – Inclusão e Animação Sócio-cultural; Área 3 – Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social; Área 4 – Comunidade Educativa e Mediação Sócio-pedagógica. A formação em cada Área é constituída, no 3º ano, por uma disciplina opcional (com seminário) com 10 UC (22 ECTS): Educação de Adultos e Desenvolvimento Local na Área 1; Educação, Culturas e Cidadanias na Área 2; Desenvolvimento e Educação Pessoal e Social na Área 3; e Escola e Construção do saber na Área 4. No 4º ano, a componente opcional diz respeito a uma disciplina com 9 UC (22 ECTS), constituída por três módulos opcionais de 3 UC que os alunos escolhem a partir de uma oferta das diferentes Áreas. No início de cada ano lectivo, o Conselho Científico delibera sobre os módulos da disciplina de opção que funcionarão em cada Área; dos dois módulos propostos por uma Área, os alunos da Área em causa escolherão, obrigatoriamente, um; ou seja, os módulos da disciplina de opção podem ser frequentados por alunos de qualquer das Áreas de pré-especialização.

Sendo as Áreas de pré-especialização a tradução mais evidente da reconfiguração curricular aprovada em 2003, a ela subjazem outras alterações de cariz metodológico que expõem bem o projecto que a inspirou. Como se diz no Relatório de Auto-avaliação de 2003/2004

a filosofia que presidiu à organização dos dois últimos anos do curso segundo Áreas de formação teórico-prática teve em mente constituírem oportunidades privilegiadas de um contacto devidamente informado e acompanhado com realidades sócio-educativas e institucionais diversas e configuradoras de espaços de construção da profissionalidade dos licenciados em Ciências da Educação (p. 33-4).

Com efeito, a reconfiguração curricular retira o seu valor do facto de fundar a aprendizagem no campo da prática, de eliminar a separação entre aulas teóricas e práticas (o que já vinha acontecendo, nomeadamente com as disciplinas do 3º ano e com as disciplinas optativas) e de reforçar, ao nível das sessões presenciais, a componente teórico/prática relativa a metodologias de intervenção e investigação relacionadas com as acções no terreno:

No caso do 3º ano, a disciplina (com seminário) é organizada em três componentes: conceptual (ou teórica), metodológica e de terreno. As duas primeiras são de carácter presencial e a última de carácter não presencial. Entretanto, todo o processo de aprendizagem é acompanhado por trabalho de seminário, tendente a articular sistematicamente, e muitas vezes de forma tutorial, a articulação da teoria e da prática e a fundar a construção de competências profissionais. No 4º ano, a disciplina de opção é de cariz teórico-prático e a escolha dos módulos tanto assiste a preocupações de aprofundamento numa determinada Área como a preocupações de alargamento de perspectivas e competências dentro da área mais geral das profissões em Ciências da Formação.

Com esta reconfiguração, não se cumpriam apenas objectivos emergentes das novas circunstâncias da LCE, mas também se eliminavam alguns aspectos inerentes à tradição universitária, já identificados em análises e avaliações anteriores como obstáculos à prossecução do projecto de formação que inspirou a criação e os criadores da LCE. Os tempos tinham-se tornado outros também para a Universidade e, aparentemente, cumpria-se a previsão avançada por Correia em 1993 (Correia, 1993a).

2.2. - Propostas de organização do 1º e do 2º ciclos de estudos de acordo com o DL 74/2006

Embora o termo “processo de Bolonha” pareça fazer referência a uma configuração muito própria e tendente a resolver questões quer da relação da Universidade com o trabalho, quer da construção de uma identidade europeia, o certo é que as transformações da Universidade decorrentes do processo de Bolonha já se fizeram sentir há muito noutros países europeus ou estão a realizar-se noutros não europeus. O “processo de Bolonha” é, com efeito, como já referi no primeiro capítulo, a expressão europeia de uma mudança global nos processos de ensino aprendizagem na Universidade, dadas as mudanças da relação da formação com o trabalho resultantes da chamada “sociedade do conhecimento”, mudanças aliás anunciadas pelo interesse, desde a segunda parte da década de 1990, pela “pedagogia no ensino superior” ou pela “formação por competências” enquanto temáticas de investigação.

Nesse movimento, como diz Kuenzer (2004), a lógica de acumulação flexível do capital conjuga-se com a adesão aos ideais mais inovadores que têm acompanhado a reflexão educativa alternativa ao saber hegemónico moderno. É aliás este carácter paradoxal que explica os sentimentos ambíguos que se têm associado ao “processo de Bolonha”: sentimentos de ameaça, por um lado, enquanto modo de produção de novas formas de desigualdade; sentimentos de oportunidade, por outro lado, enquanto expressão de uma mutação epistemológica, com impacto no trabalho e nos processos de formação.

As finalidades e os processos de formação inerentes ao “espírito de Bolonha” - que tiram espaço ao formalismo que tem caracterizado os saberes da universidade, sobretudo a partir da “universidade moderna” (Castanho, 2004) - não têm, com efeito, na institucionalização do “processo de Bolonha” uma condição necessária. No seu âmbito, propõem-se metodologias activas baseadas nas aprendizagens dos alunos e menos nos conteúdos de ensino dos professores, apela-se à explicitação das competências a fundar e à sua relevância para os contextos profissionais e de trabalho e exige-se uma clara explicitação do sentido das disciplinas, do seu tipo e da sua organização para o perfil de profissional a formar.

É deste ponto de vista, e sublinhando o “espírito de Bolonha”, que considero que os processos de adequação decorrentes do DL 74/2006, como já antes a reconfiguração curricular, surgem mais como uma oportunidade de prosseguir no projecto que inspirou

a criação da LCE da UP que como um constrangimento, o que coloca a transformação a realizar para além das meras imposições burocráticas.

Isto mesmo é evidenciado no processo de Pedido de Registo de Adequação para o 1º ciclo de formação quando, após se fazer referência à centralidade assumida pelo desenvolvimento de competências e pela especificação da aprendizagem, através do trabalho do estudante (a que se dedicam 60% das horas totais) se afirma que “esta orientação, que agora se institui, constitui já algo a que a LCE-UP não tem sido estranha, tal como se documenta em comunicações em que a sua formação é analisada” (p. 10). Fazendo-se referência ao relatório de Auto-avaliação de 2003/2004, acrescenta-se

Uma maior intervenção e reflexividade em torno de práticas e processos de construção das realidades educativas e da formação em geral, bem como o estímulo aos estudantes para uma maior autonomia na construção da sua própria formação em torno dos seus interesses e necessidades, tem estado presente, não só nos modos de trabalho pedagógico estimados, como constituíram uma preocupação constante em anteriores reconfigurações curriculares (*ibid.*).

Ora, se a reivindicação de autonomia nas aprendizagens é um dos resultados mais interessantes da avaliação que os estudantes fazem do seu processo de ensino aprendizagem em 2003/2004, é também verdade que a profissionalização dos licenciados (que obriga a uma maior relação com as realidades educativas e a uma maior integração curricular com esse objectivo) é uma preocupação antiga e recorrente dos estudantes habilitados com o 12º ano, para a qual também se contribuiu com a reconfiguração curricular aprovada em 2003.

A este respeito, o Pedido de Registo de Adequação do curso de Licenciatura apresentado em Março de 2006, em que o 1º ciclo surge organizado em 6 semestres a que correspondem 180 ECTS, dá um passo em frente, propondo uma grande maioria de disciplinas de tipo B (de 20 a 30 alunos) e de tipo C (10 a 15 alunos) e, sobretudo, criando, nos quatro primeiros semestres, o Seminário de Iniciação e Integração Profissional (Seminário de Iniciação à Mediação Sócio-educativa e da Formação), a que correspondem 43,5 ECTS, organizado em torno de “actividades de observação, do campo de intervenção profissional de actividades de formação em áreas específicas do desempenho profissional” (p. 26). No último ano, o Seminário toma a forma de Projecto a desenvolver em contexto de trabalho com base em unidades curriculares optativas, aproveitando-se assim de certa maneira da experiência conseguida através da criação

das Áreas de pré-especialização a partir do 3º ano na reconfiguração em vigor desde 2004/2005. O sexto semestre é assumido como semestre final e como semestre de transição para um novo ciclo, razão pela qual o Projecto e a Opção que lhe correspondem são pensados em função do perfil profissional da formação e do 2º ciclo. A componente opcional - presente, no 3º semestre, com uma disciplina tipo B com 3 ECTS que pode ser frequentada noutras Faculdades da Universidade e, nos 4º e 5º semestres, como uma disciplina tipo C organizada a partir das várias áreas científicas do plano de estudos -, é pensada de forma a permitir “a configuração de escolhas por parte da pessoa estudante (e a abrir) para trajectórias de mobilidade e de especialização” (p.15).

O Pedido de Registo de Adequação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação baseia-se na experiência de formação pós-graduada oferecida anteriormente e sugere uma formação organizada em quatro semestres (correspondentes a 120 ECTS), de cariz profissional ou académico no segundo ano, e com duas “áreas estruturantes” (p. 10): Formação, Mediação e Gestão Educacional e Intervenção Comunitária, Consultoria e Mudança Social.

O plano de estudos prevê um tronco comum de 32 ECTS e um tronco opcional de 88 ECTS, integrando disciplinas específicas (24 ECTS) a cada área e disciplinas opcionais, com 12 ECTS distribuídos igualmente por uma disciplina do 1º semestre e por uma disciplina do 2º semestre (6 ECTS).

2.3. - Perfis profissionais e formação

A formação, e nomeadamente a formação de professores, é um dos campos sempre presente, de forma às vezes mais explícita e outras vezes de forma menos explícita, nos diversos perfis de formação delineados para a formação em Ciências da Educação correspondente aos planos de estudos da LCE.

Como já referimos anteriormente, no relatório de Auto-avaliação de 1996/1997 (p. 2) afirma-se que “a Licenciatura procura [...] configurar um perfil do Licenciado / Profissional orientado para o desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, formação, orientação, assessoria e coordenação, quer ao nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados”. Como também já vimos, José Alberto Correia, em 1993 (Correia, 1993b), afirmava que a estrutura

curricular da Licenciatura então em vigor procurava "ser congruente com três preocupações: promover uma oferta de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas; aprofundar as valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e promover uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não formais".

O Suplemento ao Diploma, elaborado em 2004/2005, prevê as seguintes competências académicas e científicas gerais: elaboração e concepção de projectos de investigação em educação; elaboração e desenvolvimento de projectos de formação; diagnóstico e intervenção sócio-institucional; e diagnóstico e intervenção em contextos educativos não formais. No mesmo documento, previam-se as seguintes saídas profissionais gerais: investigador em contextos educativos formais e não formais, gestor e animador de recursos educativos e conceptor e avaliador de projectos educativos.

Embora a preocupação com a desvinculação estrita do conhecimento em Ciências da Educação do sistema educativo formal tenha inspirado o desenvolvimento da formação em Ciências da Educação na LCE da Universidade do Porto, é também certo que esse sistema se manteve um importante centro de interesse, nomeadamente no que concerne os professores e a sua formação, seja sob a forma de elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos ou sob a forma de investigação em contextos educativos formais.

No Pedido de Registo de Adequação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, prevê-se um perfil de *Mediador/a Sócio-educativo/a e da Formação*. Da leitura deste perfil, verifica-se que a formação de professores está directamente explicitada nas alíneas b e c das funções e que se insiste nas capacidades de leitura do sistema sócio-político, sócio-educativo, sócio-cultural e de administração em que essas acções e situações tomam lugar e no reconhecimento do papel aí jogado pela cognição e pela interacção humana. As alíneas referidas concernem o "b) desempenho de funções de apoio na organização, gestão e avaliação de [...] processos de formação de professores de outros agentes educativos e de educação de adultos" e o "c) acompanhamento, implementação e execução de projectos e programas de intervenção, formação e investigação sócio-educativos [...] entre os quais se incluem: instituições da administração central, regional e local; estabelecimentos de educação e ensino [...] centros de formação [...]; formação de professores [...]".

Das competências visadas nos diferentes perfis a que aludimos anteriormente, destacamos, pela referência mais directa que fazem à formação e à formação de professores, as seguintes:

- **Analisar criticamente dispositivos, contextos e projectos sócio-educativos de educação formal e não formal e de actividades de natureza social e cultural** (Processo de Pedido de Registo de Adequação do curso de Mestrado e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação);
- **Elaborar e desenvolver projectos de formação** (Suplemento ao Diploma);
- **Conceber gerir e avaliar / apoiar a organização, gestão e avaliação de processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos** (Processo de Pedido de Registo de Adequação do curso de Mestrado e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação);
- **Intervir no quadro de situações e problemas educacionais e de formação identificados** (Processo de Pedido de Registo de Adequação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação);
- **Intervir no quadro de consultadoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação** (Processo de Pedido de Registo de Adequação do curso de Mestrado em Ciências da Educação);
- **Acompanhar, implementar e executar projectos e programas de intervenção, formação e investigação (...) entre os quais se incluem (...) centros de formação (...) formação de professores (...)**. (Processo de Pedido de Registo de Adequação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação).

Destaco ainda as seguintes dimensões capacitadoras presentes no Processo de Pedido de Registo de Adequação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação:

- **analisar instituições e práticas de carácter educativo, formativo e de animação;**
- **participar na planificação de acções educativas/formativas em diversos contextos e grupos [...];**

- **acompanhar o processo de elaboração e dinamização de projectos educativos/formativos;**
- **integrar equipas educativas multidisciplinares e pluriprofissionais de formação e de intervenção;**
- **assessorar, dirigir, gerir, avaliar e conceber (ou participar e apoiar) projectos, programas e modelos de intervenção, educação e de formação inicial e contínua, de definição e operacionalização de políticas educativas, de consultoria e estudos de prospectiva, de explicação teórica dos problemas e das situações, de investigação educacional [...];**
- **participar na implementação de medidas de inovação educativa através do desenho, desenvolvimento e avaliação de programas de formação;**
- **cooperar na avaliação de projectos e programas desenvolvidos em contexto escolar e não escolar.**

Capítulo II - Apresentação geral do módulo

1 - As Ciências da Educação na FPCE-UP e a docência e a investigação no domínio da “construção de identidades e formação de professores”

O módulo Construção de Identidades e Formação de Professores (CIFP) que aqui se propõe, seus objectivos, competências a fundar, conteúdos e metodologias - de ensino, de aprendizagem e de avaliação -, está especialmente vinculada ao projecto formativo da Área 4, mas também a todo um património institucional e pessoal de que decorre. É este património que tratarei de explicitar de seguida.

1.1. – A docência e a investigação no domínio da “construção de identidades e formação de professores”

A ligação da FPCE-UP à formação de professores é anterior à criação da LCE, tendo o GCE assegurado, através de protocolos com a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - FCDEF (até 1990) e com a Faculdade Ciências (até 2006/2007), a leccionação de disciplinas, tais como Organização e Desenvolvimento Curricular, Introdução às Ciências da Educação, Correntes Pedagógicas Contemporâneas, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação. Eu própria leccionei a disciplina de Introdução às Ciências da Educação na FCDEF em 1989 e a disciplina de Psicologia da Educação na Faculdade de Ciências, como docente das aulas práticas, desde 1990 até 1999, e como docente das aulas teóricas desde 1999 até 2003/2004. Em 2006/2007, leccionarei pelo terceiro ano consecutivo a disciplina de Construção de Identidades e Desenvolvimento Profissional dos Professores no curso de Mestrado em Física para o Ensino e pela primeira vez a disciplina de Comunicação e Relação Humana no Curso de Mestrado em Ensino da Astronomia.

A relação entre a Formação e a Construção de Identidades Sociais e Profissionais docentes tem estado presente em diversas disciplinas que eu própria tenho assegurado nos Mestrados em Ciências da Educação na FPCE-UP, nomeadamente: no Mestrado em Educação Musical (em 1999/2000), no Mestrado em Educação Desenvolvimento Local e Mudança Social (em 2001) e no Mestrado em Educação e Currículo (em 2001/2002) com a disciplina optativa Socialização e Identidade – a construção de identidades sociais e profissionais; no Mestrado em Formação, Profissões

e Identidades (que coordenei em colaboração), onde assegurei, entre outras, a disciplina obrigatória Identidades Sociais – Questões Culturais e Epistemológicas, a disciplina optativa Construção de Identidades Profissionais e o Módulo Identidades – questões conceptuais; e no Mestrado em Educação Género e Cidadanias (em 2002/2003) com o módulo Identidades Sociais e Modernidade da disciplina Questões Aprofundadas de Educação Cidadanias e Identidades.

Ao nível dos Cursos de Mestrado, a ligação mais específica entre a Formação de Professores e a Construção de Identidades, para além de presente, como já referi, no curso de Mestrado em Física para o Ensino e no Mestrado em Formação, Profissões e Identidades, está ainda presente e de forma fundadora no curso de Mestrado Docência, Identidades e Formação, que coordenei, e que foi concebido especialmente para ser frequentado por professores dos diversos níveis de ensino não superior.

Na LCE a problemática da socialização, da formação e da construção de identidades foi desenvolvida explicitamente na disciplina de Psicologia da Educação em conjunto com a temática Aprendizagem e Ensino (Relatório da disciplina de Concurso para Professores Associada, 2001), de 1998 a 2003/2004, na disciplina de opção Formação e Estratégias Identitárias e na disciplina obrigatória Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos, asseguradas por Natércia Pacheco. A problemática da Formação foi ainda abordada na disciplina de Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano. Em geral, a questão da Formação e da Identidade foi ao longo de mais de uma década uma questão profundamente abordada por José Alberto Correia (a quem devo o contacto muito especial estabelecido com Claude Dubar) e temática de fundo e unificadora da Linha 2 de Investigação do CIIE, coordenada, primeiro, por José Alberto Correia e, depois, por Natércia Pacheco.

No contexto do CIIE, desenvolvi, entre outros, diversos projectos no domínio da construção de identidades docentes e formação contínua e inicial de professores, de que destaco os Projectos Criatividade e Sucesso Escolar (CRIA-SE/JNICT) e Construção de Identidades Profissionais – identidade situada e mudança identitária (CIPROF/CIIE), no âmbito da formação contínua, e o Projecto Formação Inicial e Identidades Profissionais (FIIP/FCT/POCTI/FEDER), no âmbito da formação inicial.

No contexto da formação pós-graduada conducente a graus de Mestre e Doutor, foram terminadas sob a minha orientação quatro teses de doutoramento e onze dissertações de Mestrado (que envolveram a Universidade do Porto e a Universidade de Santiago de Compostela) no âmbito das temáticas da formação inicial de professores e

outros profissionais, da formação contínua de professores e construção de identidades profissionais e da construção de identidades profissionais docentes. Dez teses e dissertações nestes domínios encontram-se em processo de elaboração.

Com a reconfiguração curricular de 2004/2005 e com a reformulação da organização do CIIE em núcleos de investigação, a temática da identidade - e de forma mais específica a da construção de identidades profissionais dos professores - passa a ser abordada (sem exclusividade, evidentemente) no Núcleo Escola, Currículo e Formação de Identidades (ECFI), que, com Carlinda Leite, coordeno desde 2004/2005, e na Área 4 – Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Pedagógica. Neste mais recente contexto curricular, a problemática da formação é ainda explicitamente abordada nas disciplinas obrigatórias de Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos e de Sistemas de Formação e Mudança Social, e a problemática da relação entre identidade e modernidade também na disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura.

1.2. - A inserção do módulo no percurso de investigação da docente e referentes conceptuais orientadores

Em Portugal, o uso do termo identidade, enquanto via para a compreensão do vivido e da mudança dos professores, sobretudo através de referências à “crise de identidade dos professores”, torna-se visível na segunda metade da década de 1980, aparentemente como tentativa de dar nome a algo que se pressentia nos professores portugueses, que enunciei através da expressão “querer mudar e não mudar” (Lopes, 1993). Se os apelos à mudança - ditos e não ditos, públicos ou privados -, com origem nos ideais que a revolução tinha deixado por semente ou na necessidade objectiva de mudança do sistema educativo português, eram um facto, era também um facto a impossibilidade vivida pelos professores ou aspirantes a professores de mudar uma realidade que lhes aparecia mais forte e real que qualquer intenção pessoal, mesmo que partilhada, de fazer e ser diferente.

Na tentativa de fazer a ponte que faltava entre o projecto pessoal de mudança dos professores e a sua tradução em mudança efectiva e colectiva, persegui, enquanto investigadora, a tentativa de conceptualizar e teorizar um problema que o uso do termo “crise da identidade” parecia apenas enunciar. De acordo com a minha sensibilidade pessoal ao problema e com os quadros disciplinares de referência que me eram próprios,

e ainda sem contar com uma produção consistente na comunidade científica a propósito (estávamos no fim da década de 1980 e no início da década de 1990), tratei, numa primeira fase, de dar ao termo “identidade profissional” uma roupagem teórica e conceptual que me permitisse prosseguir na perseguição do objectivo acima enunciado. Comecei pelo “mal-estar docente” (Esteve, 1989), temática de investigação que permitia ler e compreender em termos psicossociais o sofrimento inerente ao vivido da crise. As limitações desta temática de investigação para pensar de forma multirreferencial e simbólica a transformação sócio-educativa, de que a denominada crise de identidade docente parecia ser o “sintoma”, levou-me a procurar nas abordagens à identidade em si mesma uma grelha de análise mais satisfatória. Situando-me numa perspectiva psicossocial, para além de traçar a rede conceptual da identidade, identifiquei e mobilizei três abordagens para a compreensão da identidade docente: a identidade no contexto das relações *self* / estrutura social; a identidade no contexto das relações intergrupos; e a identidade no contexto das representações sociais. A pesquisa realizada, empiricamente sustentada no Inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni e Louis-Guérin (1984) e na Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnelle de l’ Enseignant (MISPE) de Ada Abraham (1984), indicava, de forma relevante, que a crise de identidade dos professores, com tradução pessoal e grupal (e sobreviessem as suas fontes especialmente do macrossistema, das relações de trabalho ou da formação inicial) se definia sobretudo como ausência de uma identidade colectiva nova capaz de sustentar as novas identidades pessoais inspiradas por novas expectativas no que diz respeito à relação educativa e à relação com o saber.

No desenvolvimento dos estudos estruturados pela questão da identidade dos professores, como se pode constatar a partir de Nóvoa (1987; 1991), fazia-se também eco do modo como o problema vinha a ser colocado noutros países. Na medida em que ele e a sua denominação emergiam num contexto sócio-educativo marcado pela descoberta da educação permanente e, no caso português, especificamente, pela organização legal da formação contínua de professores, a questão da formação de novas identidades docentes vai ancorar-se sobretudo a essa formação, nomeadamente nas suas modalidades de formação centrada na escola, agora reconhecida como objecto de estudo e referente da mudança a efectuar.

A publicação, em 1991, do livro *La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles* (ainda que em Portugal sobretudo com a sua reedição em 1995), permitirá melhor conceptualizar e realizar as mudanças pessoais, interpessoais e

organizacionais envolvidas na construção de novas identidades docentes (Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo & Sousa, 1997; Lopes, 1999), vista como participante das transformações mais centrais da modernidade. Com efeito, considerei (Lopes, 1999; Lopes, 2001a) que a crise da identidade docente é a expressão da crise da modernidade, sobretudo da sua base subjectiva estruturada por saberes e relações, sendo por isso a sua transformação esclarecida também através das “transformações da modernidade”. Com as pesquisas realizadas neste contexto, foram identificadas as características das “interacções férteis” em formação - que provocam mudança identitária: as que associam desafio cognitivo e suporte afectivo e que oferecem uma identidade que se situa em continuidade com as reivindicações identitárias dos actores e as suas capacidades (mesmo que implicando rupturas e amplificações consideráveis), sempre referidas a uma figura já significativa ou que se tornou significativa. Estas mesmas pesquisas indicavam que, embora a mudança afectivo/relacional/comunicacional fosse em si difícil, era na dimensão cognitiva, associada a representações da docência, que se encontravam os principais obstáculos à mudança.

Foi nesta sequência que emergiu um conjunto de interrogações sobre o papel da formação inicial, e já não da formação contínua (contexto em que as investigações anteriores se tinham realizado), na construção da primeira identidade profissional. A perseguição das respostas a essas interrogações, através do FIIP – desenvolvido de 2002 a 2005 -, permitiu discernir entre o impacto da formação inicial na construção da primeira identidade profissional e o impacto dos contextos de trabalho na sua reconstrução, mas também conhecer as configurações que a formação inicial assumiu em Portugal após o 25 de Abril de 1974.

A questão do conhecimento profissional e da sua formação, associada à questão do estatuto social, nas suas dimensões objectivas e subjectivas, da profissão docente, e portanto à questão da autonomia profissional dos professores, surge, então, como nova inspiração de indagação incontornável. As recentes políticas em relação à profissão docente são indicativas da importância a assumir por esta via de indagação.

Toda a minha elaboração da problemática da construção de novas identidades profissionais docentes (e apesar de esta fazer dos saberes profissionais conteúdos centrais das dinâmicas de reconhecimento), ao longo da década de 1990, se realizou acentuando mais a dimensão comunicacional da construção das identidades que os saberes profissionais. Na configuração das novas identidades insisti sobretudo na transformação das “relações sociais” da/na escola e portanto na integração das questões

organizacionais e comunicacionais como partes integrantes do exercício profissional, que assim via a sua área de acção alargada à comunicação entre professores e à organização da escola, onde se incluíam as relações com a comunidade (pais, autarquias e outras escolas), mas sem focalizar o papel aí desempenhado pelo conhecimento profissional. Deixavam-se assim na sombra a questão da especificidade do saber profissional docente e um conjunto de conceitos que através dele assumem relevância, como por exemplo os de profissionalização e profissionalismo, e com eles a questão do poder social dos professores.

É quando a formação inicial de professores começa a ser investida enquanto tal - investimento de que, no caso português, a criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP- é o exemplo cabal -, quando a prática de ensino-aprendizagem, a partir nomeadamente do apoio às políticas da reorganização curricular, passa a ser envolvida pelo recurso à noção de competência e quando a implementação do DL 115/A -97 põe a nu a complexidade que está envolvida na autonomia dos professores e das escolas, que o debate sobre os saberes e a autonomia dos professores se torna incontornável.

Com efeito, a questão dos saberes profissionais docentes relaciona-se especialmente com a da profissionalização dos professores. Embora por percursos diferentes, o problema da profissionalização dos professores, enquanto reconhecimento da profissão docente como uma efectiva profissão (autónoma), dos professores como profissionais (autónomos) e da formação de professores como formação de profissionais, torna-se na Europa e nas Américas, uma temática de problematização central - também como reacção fundamental à nova ortodoxia que caracteriza os discursos e as posturas neoliberais na sociedade, no trabalho e na educação em particular.

Ora, as reflexões a seu propósito tendem a fazer coincidir a dimensão subjectiva da “profissionalização dos professores” (no sentido que lhe demos anteriormente) com a “construção da identidade profissional docente” (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004). A noção assim enunciada (no singular) integra de forma explícita o nível de análise macrossocial, ainda que nas suas repercussões subjectivas, permitindo pensar a noção de construção de identidades profissionais como um constructo sistémico pertinente aos níveis de análise intrapessoal, interpessoal ou de pequeno grupo, organizacional e macrossocial.

Falando da sua própria biografia de investigação, Freidson (1998) afirma que os estudos descritivos permitem esclarecer tudo o que se poderia considerar da ordem negociada, mas, porque existem regras - juridicamente, legalmente e administrativamente baseadas - que criam uma estrutura de constrangimento, o que da ordem pode ser negociado é limitado. Daí a importância de se associar uma produção intelectual “centrada na descrição das interações” a uma produção intelectual centrada nas “análises macrossociológicas das profissões”.

A noção de construção de identidades profissionais, enquanto constructo sistémico – ou seja, relevante aos diversos níveis do sistema ecológico do desenvolvimento humano, tal como concebidos em Bronfenbrenner (1979) - e parte do processo de profissionalização dos professores, permite-nos esta associação, mantendo no entanto a ênfase nos processos de subjectivação. Com os seus diversos níveis de análise e enquanto constructo comunicacional e epistemológico centrado no reconhecimento através dos saberes profissionais, a noção de construção de identidades profissionais docentes torna-se assim um modelo de referência para a construção de novos professores, a partir do qual se podem repensar e refazer as políticas educativas em geral, e as de formação em particular, os modos de as implementar e a própria formação.

Mais especificamente, a “dupla transacção identitária” informa os modos de comunicação que devem estar subjacentes à construção de novas identidades profissionais dos professores para “a mudança social real” (Dubar, 1995) - que associa mudanças instrumentais e comunicacionais, que incluem as estruturas e dinâmicas do poder social - aos diversos níveis do sistema ecológico. Ao nível macrossocial - e sem esquecer que os níveis sistémicos se encontram, por definição, em interacção - a construção de identidades profissionais seria relativa à transformações das representações da docência, num processo de construção social do grupo que deseja a profissionalização e da sociedade (seus outros grupos profissionais e instâncias) que a permite (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004)⁴¹. Considero a perspectiva que tem sido adoptada por António Bolívar – veja-se, por exemplo Bolívar (2006) - na sua reflexão

⁴¹ A noção de construção de identidades sociais e profissionais «para a mudança social real» é assim também representativa de uma nova cosmovisão que envolve uma mudança ontológica e uma perspectiva ética. Com efeito, por um lado, a mudança exige a articulação entre a dimensão instrumental da mudança e a sua dimensão comunicacional (ou seja, a mudança de saberes, mas também de hierarquias e poderes) e, por outro lado, a comunicação a estabelecer, visando a construção da autonomia do sujeito, baseia-se no reconhecimento da diferença, ou seja, de identidade própria.

sobre o impacto das políticas educativas espanholas nos professores um exemplo deste modo de abordagem.

Entre a noção de construção de identidades profissionais assim entendida – e concretamente entre a dupla transacção identitária - e a nossa definição da crise de identidade dos professores como ausência de novas identidades colectivas que sustentem as novas aspirações das identidades individuais estabelece-se uma relação de complementaridade. A construção de novas identidades profissionais passa pelo estabelecimento de transacções relacionais, aos vários níveis da docência, que contribuam para a configuração de novas comunidades interpretativas da docência.

Políticas de autonomia, por um lado, e políticas de formação, por outro, são assim especialmente interrogadas e informadas. Mas se as políticas de autonomia podem fortalecer “de cima” o profissionalismo dos professores, na terminologia de McClelland (1990, referido por Evetts, 2003, p. 398), a possibilidade de os professores robustecerem a sua autonomia através de um “profissionalismo de dentro” (*ibid.*), como se indicia em Freidson (2001), está ela própria dependente da formação de professores e da relação destes com o seu próprio conhecimento profissional. Daí que a formação de professores seja efectivamente uma dimensão estratégica da construção de novas identidades profissionais docentes, tal como aqui perspectivada.

Com efeito, a definição da docência como semi-profissão, a qual se pretende desvanecer, está associada a formas de subordinação dos professores ao poder do Estado (Nóvoa, 1987, 1989; Araújo, 1996), mas também ao poder da Ciência (Correia, 1998). Ora, se o modelo técnico da formação de professores, por relação com o paradigma tradicional, aumenta a separação fundadora do desenvolvimento das Ciências da Educação (*ibid.*) entre os teóricos (cientistas) e os práticos (os professores), adiando o “profissionalismo de dentro” dos professores, o modelo do profissional reflexivo, tal como se divulgou, não resolve a articulação entre o conhecimento formal (da Ciência) e o conhecimento prático (dos profissionais em contexto) e oculta as relações de poder não negociáveis na ordem dos quotidianos (como disse com Freidson, 1998).

A construção de identidades profissionais docentes, tal como aqui definida, através da formação, deve contribuir sem hesitações para a construção do “profissionalismo de dentro” dos professores, o que só pode acontecer a partir do (re)conhecimento do carácter específico e autónomo (o que não significa solitário) do saber profissional docente. As implicações deste ponto de vista na estrutura e na

dinâmica dos sistemas de formação de professores são fortes e encontram-se identificadas no chamado “modelo de formação profissional” dos professores (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004).

A orientação pela ideia de fortalecimento do “profissionalismo de dentro” dos professores através da formação, permite também, como se torna patente na Parte 2 deste relatório, elaborar o campo conceptual que lhe é relevante, dando conteúdo, sentido e lugar a diversos termos utilizados no discurso sobre os professores e a sua formação (“identidade”, mas também “profissionalidade”, “profissionalismo” e “profissão”) sem a preocupação de lhes reconhecer a espessura e as implicações. Ao fazê-lo, outros conceitos que fazem parte do debate da actualidade sobre a formação e o conhecimento em geral – como por exemplo o de competência – são aprofundados.

É este enredo e esta perspectiva que assumo no projecto formativo do módulo CIFP. A sua construção é uma primeira resposta a questões de investigação sugeridas pela própria investigação, a qual, tendo em conta o perfil profissional do graduado em Ciências da Educação pela FPCE-UP, surge com toda a relevância para o seu projecto de formação global.

Ao propô-la assumo a sua vocação cognitiva, ou seja, a sua especial incidência na transformação das representações dos estudantes sobre o mundo dos professores e da sua formação, sabendo que a transformação de representações envolve acréscimo e reorganização de informação e mudança de atitudes (Herzlich, 1972), mas também uma nova organização do campo da acção (Semin, 1989).

2 - A Área 4 como contexto curricular do módulo “construção de identidades e formação de professores”

Como já avançámos na Introdução, a denominação da Área 4 - Comunidade Educativa e Mediação Sócio- pedagógica – especifica o campo e as acções que lhe são próprias⁴²: por um lado, a escola, entendida como comunidade inserida numa comunidade e enquanto organização humana com características particulares (herdadas, prescritas e reivindicadas ou queridas); por outro lado, a mediação sócio-pedagógica, que acentua os processos de comunicação e de negociação - interpessoais, intergrupais e interinstitucionais – necessários à promoção da qualidade da formação oferecida pela

⁴² Retomo aqui o documento que serviu de apresentação da Área aquando da sua criação.

escola, no que diz respeito às suas componentes específicas, as pedagógicas, entendidas como cristalizações próprias das relações sociais, atravessadas pelos saberes, que a escola reproduz e produz.

Nas profissões decorrentes da formação na Área salientam-se as capacidades de avaliar situações escolares, planear intervenções escolares e promover relações de comunicação e de negociação na, da e para a escola, enquanto sistema aberto e auto-regulado e, portanto, capazmente inserida no território de que faz parte.

A multiplicidade de situações e casos assim abarcados pode ser organizada em quatro dimensões centrais que se identificam como estando no cerne da “questão escolar” na actualidade: a igualdade de oportunidade e a promoção da qualidade das aprendizagens e das dinâmicas de formação pessoal, a construção de identidades autónomas e solidárias, a gestão dos poderes de governação e a formação dos agentes educativos.

Prevêem-se, assim, profissões constituídas por saberes-fazer junto dos Serviços da Administração Educativa (sobretudo assessorias relativas à leitura de problemas, à gestão de conflitos, à tomada de decisão e à implementação e avaliação de projectos, mas também acções de consultoria no domínio da gestão e da comunicação, do e no sistema, e na organização da formação), dos Centros de Formação das Associações de Escolas (sobretudo consultoria e assessoria no domínio da animação e da gestão da formação de agentes educativos, mas também a formação de formadores), dos Agrupamentos de Escolas (e ATL ou centros de estudo por eles enquadrados), das Escolas (assessorias aos órgãos de governação administrativa e pedagógica relativas à leitura de problemas, à gestão de conflitos, à tomada de decisão e à implementação de projectos, mas também intervenções conjuntas, de componente instrumental e comunicacional, no domínio da facilitação da inovação e da mediação pedagógica) e de Associações de Pais, Professores, Alunos, Funcionários e outros Agentes Educativos.

Os campos de acção e as instituições de intervenção podem ainda ser explicitados em função de quatro domínios estratégicos:

- o domínio relacionado com a mediação *pedagógica* das acções e dos projectos a desenvolver, com vista à formação dos alunos, como por exemplo a animação de tempos livres em espaço escolar, as diversas actividades curriculares, os programas de prevenção e remediação dos casos de abandono e insucesso escolares, as acções que envolvam

parcerias entre as escolas, as famílias e outras instituições da comunidade, com vista à melhoria das condições de vida e de percurso escolar dos alunos;

- o domínio relacionado com a *formação dos agentes educativos* e que conduz os nossos estudantes para o universo dos Centros de Formação das Associações de Escolas ou para qualquer outro tipo de contextos formativos que privilegiem a formação de todos os que se relacionem com intervenções em contextos escolares;
- o domínio relacionado com a problemática da *gestão e da administração dos contextos educativos* na qual se privilegiam intervenções de consultoria e/ou de assessoria a prestar às escolas, aos centros de formação, aos organismos da administração educacional, e também às autarquias, quando estas enfrentam problemas que dizem respeito à sua articulação com contextos escolares (ou vice-versa);
- a dimensão relacionada com a *monitorização e a avaliação de projectos*, enquanto facilitadores da construção do conhecimento sobre as situações, construção geradora de processos de transformação e inovação.

Como já dissemos, o 3º ano da licenciatura é composto por quatro disciplinas comuns e por uma disciplina da Área de Opção (com Seminário) que, no caso da Área 4, se designa por Escola e Construção do Saber. Esta disciplina do 3º ano é composta por três dimensões: conceptual, metodológica e prática.

À dimensão *conceptual* corresponderam, nos dois primeiros anos de funcionamento da Área, os seguintes módulos de formação:

- Mediação Sócio-Pedagógica e Territorialização Educativa;
- Administração Educacional, Autonomia e Redes Sociais na Escola;
- Relações Escolares e Construção de Identidades;
- Diferenciação, Avaliação Pedagógica e Ofícios do/a Aluno/a.

À dimensão *metodológica* correspondem os meios de intervenção, avaliação, animação, observação, análise e interpretação que a seguir se apresentam:

- Trabalho em equipa/dinâmicas de grupos/lideranças/sociometria;
- Modos de negociação, análise de pedidos e tomada de decisão;
- Narrativas de formação;
- Histórias de vida
- Instrumentos de avaliação das identidades;
- Análise institucional/organizacional;
- Entrevistas de aconselhamento e investigação;
- Construção de questionários de diagnóstico e caracterização de situações;
- Observação (naturalista, participante e de incidentes críticos).

Na dimensão *prática*, consideram-se como instituições mais representativas dos contextos de intervenção da Área, as que a seguir se apresentam:

- Centros de Formação de Associação de Escolas;
- Agrupamentos de Escolas (níveis de ensino e respectivas valências);
- Escolas;
- Inspeção da Educação;
- Serviços de Administração Educativa;
- Associações de Pais, de Professores, de Alunos, de Funcionários e outros.

No momento da criação da Área foram previstos, para o 4º ano, módulos opcionais nos domínios da concepção e avaliação de projectos e da formação de professores. Devido a questões ligadas com a gestão dos recursos humanos, os módulos de opção do 4º ano não foram até ao momento assegurados por docentes da Área. No entanto, os alunos que optaram pela Área 4 têm frequentado módulos de opção por ela recomendados: Concepção e Avaliação de Projectos; Avaliação de Sistemas de Formação, Políticas Educativas e Intervenção Comunitária.

3 - O módulo optativo “construção de identidades e formação de professores” e sua relação com outras disciplinas do plano de estudos

No plano de estudos reconfigurado, como já dissemos, a problemática da formação é explicitamente abordada nas disciplinas obrigatórias de Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos e de Sistemas de Formação e Mudança Social e a problemática da identidade e da modernidade é trabalhada na disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura. A temática da construção de identidades e formação de professores tem sido focalizada nos módulos da disciplina do 3º ano que tenho leccionado: Construção de Identidades e Relações Escolares (RECI) e Narrativas de Formação e Meios de Avaliação da Identidade (NFAI).

Estes módulos – o primeiro da componente conceptual e o segundo da componente metodológica da disciplina - funcionam em articulação e desenvolvem-se em quinze horas de formação ao longo de cinco sessões de três horas. Trata-se, portanto, de uma sensibilização à problemática da construção das identidades e da formação baseada em narrativas de si partilhadas em grupo. No que diz respeito à construção de identidades, são abordados os conceitos de identidade individual e colectiva e sua interacção e dinâmicas transformadoras, caracterizam-se as “relações escolares” típicas da identidade docente tradicional e da sua crise e perspectivam-se as “relações escolares” fundadoras de novas identidades. Na componente metodológica, através das narrativas de formação, elucidam-se modos de formação particularmente relevantes ao nível intrapessoal e interpessoal. O trabalho desenvolvido em Seminário, nomeadamente o que diz respeito à realização de fichas de leitura de relatórios de projectos de investigação e de intervenção nas escolas – no âmbito do qual é realizada, apresentada e debatida a ficha de leitura do livro “Projecto CRIA-SE: educar e formar para criatividade” (Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo & Sousa, 1997) - permite referir estes modos de formação também ao nível de análise organizacional.

Ainda traçando a relação do módulo CIFP com o plano de estudos actual da LCE, interessa explicitar que a disciplina obrigatória de Comunicação e Relação Humana, que integra o 3º ano e de que sou docente responsável desde 2002, embora sem se reportar directamente quer à construção de identidades, quer à formação de professores, estabelece, com o módulo CIFP, relações importantes, no que diz respeito à concretização e elaboração da componente comunicativa inerente ao pensamento e à acção informados pela noção de construção de identidades profissionais. Trata-se de

uma disciplina que, trabalhando a cognição social, a dimensão pragmática da comunicação humana, a sociabilidade, a intimidade e também os grupos e as organizações, (in)forma directamente a construção de competências, quer de comunicação, quer de interpretação dos comportamentos, inerentes à gestão das interacções.

Do que se expôs se depreende que o módulo CIFP responde a aspirações de formação quer da Área 4, quer da LCE em geral. Com efeito, por um lado, a problemática da formação de professores nunca se constituiu antes numa unidade curricular em si mesma (apesar do património do GCE no que respeita à formação de professores) e, por outro lado, a entrada na formação de professores a partir da construção de identidades profissionais docentes permite não só trazer para o domínio da formação de professores grande parte do património docente e de investigação sobre formação e sobre identidade que caracteriza o GCE da FPCE-UP, mas também colocá-la na perspectiva do professor profissional.

4 - Competências a fundar e objectivos

Tendo em conta o seu carácter opcional, a sua inserção (actual ou futura) na oferta curricular em que se integra e a população que poderá abranger, o módulo CIFP focaliza a formação dos quadros de referências cognitivos para interpretar, analisar e projectar as situações de formação, contribuindo para a construção de um referencial de pensamento sobre a questão.

Seguindo a perspectiva sobre a noção de competência por que optámos na Parte 2 deste relatório, definimos as competências a fundar tendo em conta o seu carácter situacional e contingente, ou seja, tendo em conta que a formação em si mesma não gera competências, antes capacita para a sua expressão em contexto adequado. Com o módulo CIFP pretende-se fundar a construção das seguintes competências:

- organizar, conceber, gerir e avaliar, individualmente e em equipa, projectos de formação inicial e contínua de professores relevando as dimensões comunicacional (relacional) e cognitiva (epistemológica) inerentes à construção de novas identidades profissionais docentes;

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- organizar, conceber, gerir e avaliar (apoiar ou participar em) projectos de formação inicial e contínua de professores, individualmente e em equipa, orientados para o “profissionalismo de dentro” através da ênfase no saber profissional próprio aos professores;
- exercer funções de assessoria e consultoria a programas e políticas de formação contínua e inicial de professores orientadas para um perfil de professor profissional;
- liderar e/ou animar processos e projectos de formação inicial e contínua através da mobilização pessoal e colectiva dos professores ou formadores;
- agir em contextos de formação de professores (ou para ela vocacionados) tendo por referencial o modelo do professor profissional e o desenvolvimento profissional contínuo.

“Visão”, “conhecimento” e “relação” são as palavras-chave que resumem os objectivos estruturantes da formação. Como já dissemos, o módulo CIFP persegue uma incidência formativa de tipo cognitivo, traduzível em transformação das representações dos estudantes sobre o mundo dos professores e da sua formação, transformação que envolve informação e reorganização do campo da representação (“conhecimento”) e se traduz em novas atitudes (“visão”) e numa nova organização do campo da acção (“relação”).

Os objectivos estruturantes da formação são os seguintes:

- disponibilizar o acesso a teorias, conceitos e redes teórico-conceptuais – enquadrados pela noção de construção de identidades profissionais - que permitam a reconstrução dos quadros de referência cognitivos para pensar sobre os professores e a sua formação;
- organizar a aprendizagem, dentro e fora das aulas, no sentido do desenvolvimento de capacidades de leitura e análise de situações, problemas e teorias, individualmente e em grupo;

- favorecer o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e de argumentação sobre as questões inerentes à formação de professores vista à luz da construção de novas identidades docentes;

- articular, a evolução intelectual e a estruturação do conhecimento com as situações da prática e o desenvolvimento de investigação;

- desenvolver hábitos de trabalho em equipa.

Se os objectivos de formação decorrem do projecto de docência e estruturam a organização do ensino e da aprendizagem por parte do professor, os objectivos de aprendizagem referem-se ao que os/as estudantes devem conseguir realizar no final da formação; por isso, incidem nos conteúdos da disciplina e estão relacionados com a avaliação:

- conhecer, interrogar e usar o campo nocional da identidade relevante para a compreensão da crise e da construção de novas identidades profissionais docentes;

- reconhecer na emergência do próprio conceito de crise da identidade docente a falência dos modos de relação e de saber modernos;

- identificar a configuração da crise da identidade profissional docente como discrepância entre discursos pessoais inovadores e práticas colectivas conservadoras e o papel aí jogado pela formação;

- caracterizar e analisar o estado actual da identidade dos professores portugueses em função dos modelos e políticas de formação de professores;

- conhecer e discutir conceitos e perspectivas que permitam pensar a construção de novas identidades profissionais docentes enquanto dispositivo epistemológico e comunicacional;

- definir e relacionar os conceitos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização com a noção de construção de identidades profissionais docentes;

- identificar perspectivas, modelos e políticas de formação de professores pertinentes para a construção de novas identidades profissionais docentes enquanto dimensão subjectiva da profissionalização dos professores;

- perspectivar a formação inicial e a formação contínua de professores enquanto etapas do desenvolvimento profissional contínuo e da construção de novas identidades profissionais docentes;

- analisar criticamente projectos e/ou discursos sobre a formação inicial e contínua de professores, enquanto participantes da construção de novas identidades profissionais docentes, tendo em vista a profissionalização dos professores.

5 – Os conteúdos

Os conteúdos são organizados em três momentos que correspondem *grosso modo*, aos três capítulos em que se encontra organizada a configuração teórico-conceptual do módulo apresentada na Parte 2 deste relatório: o primeiro diz respeito à configuração conceptual da identidade em geral e da identidade profissional em particular; o segundo concerne a crise de identidade dos professores em geral e dos professores portugueses em particular e a sua relação com a formação de professores, na forma de políticas ou de modelos inspirados pela visão da docência como semi-profissão; o terceiro centra-se nas “consequências da identidade” na formação de professores, ou seja, na convocação de teorias, conceitos e perspectivas que, no seu conjunto, estruturam a conceptualização da construção de novas identidades profissionais enquanto dimensão subjectiva do processo de profissionalização dos professores.

No primeiro momento, acentua-se a relação entre as identidades pessoais e colectivas e elaboram-se as suas dimensões estrutural e dinâmica, com vista a sustentar a reflexão sobre a formação das identidades, mas também os conteúdos que se seguirão. O segundo focaliza a crise da identidade docente, como participante da crise da modernidade e enquanto ausência de novas identidades colectivas sustentadoras das identidades pessoais novas, e propõe a noção de identidades profissionais docentes como constructo comunicacional e epistemológico e mediador sistémico (centrado na dupla transacção), noção a partir da qual se analisam políticas educativas e da formação em Portugal, se caracteriza a identidade dos professores portugueses e se perscruta o impacto da definição de docência como semi-profissão nos modelos de formação e na identidade dos professores.

O terceiro momento desenvolve-se em três etapas. A primeira organiza-se em torno da configuração de uma nova profissionalidade dos professores. Nela, elaboram-se as suas dimensões ética e epistemológica, dá-se uma centralidade especial à construção do conhecimento profissional e aprofunda-se a noção de competência (enquanto saber agir, querer agir e poder agir). Se a nova profissionalidade diz respeito

à face interna ao grupo profissional inerente à construção de um novo profissionalismo (que inclui um trabalho no espaço público), na segunda etapa aprofunda-se a face externa do novo profissionalismo docente. Focalizam-se os novos paradigmas da construção das profissões, perscrutando novas condições sociais, teóricas e epistemológicas capazes de refundar o processo de profissionalização dos professores (ainda que tendo-se em conta os novos processos de dominação inerentes aos novos apelos ao profissionalismo) e propõe-se um novo modo de exercício das políticas educativas a que chamámos Política Pedagógica; esta centra-se, do lado dos professores, na responsabilização e prestação de contas e, do lado das políticas, na criação das condições adequadas (nomeadamente em termos de formação) à melhoria da qualidade da educação escolar. Definidas as condições internas e externas (ao grupo profissional) inerentes à construção de novas identidades docentes, na terceira etapa, o modelo de formação profissional é focalizado enquanto pedra angular que sustenta quer uma nova profissionalidade quer um novo profissionalismo. Definem-se as suas características no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática e aos novos mapas, actores e parceiros da formação e especificam-se as características da formação, tendo-se em conta as diferentes fases do desenvolvimento profissional contínuo (conceito que se tratará também de definir): a anterior à formação; a da formação inicial, a de indução e a da formação contínua.

Esta selecção de conteúdos obedece a uma argumentação e a uma preocupação, já apresentadas, e que agora sintetizo nos seguintes passos:

- a mudança da educação e do ensino depende em muito da qualidade dos seus profissionais e a mudança destes só é possível levando-se em conta as “consequências da identidade”, ou seja, os requisitos presentes na definição de dupla transacção identitária inerente à noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real”;
- as condições da dupla transacção identitária são critérios comunicacionais orientadores ao nível pessoal, interpessoal, intergrupar, organizacional e societal;
- a construção de novas identidades profissionais docentes releva de novas relações profissionais em contexto, mas também de um novo reconhecimento social ao nível societal (onde se destacam as relações

com o Estado e com a Ciência) que altere as relações de poder clássicas no sentido da sua autonomia efectiva;

- o investimento apenas na construção de uma nova profissionalidade centrada no profissional reflexivo e na colegialidade não tem surtido efeitos no sentido de uma nova qualidade da educação escolar e dos seus profissionais;
- para pensar a construção de novas identidades profissionais docentes enquanto dimensão subjectiva de uma nova profissionalização dos professores, interessa abordar as questões da profissionalidade e do profissionalismo, primeiro, na sua robustez conceptual e, depois, enquanto duas faces da mesma moeda;
- dos ensinamentos das novas correntes sobre a profissionalização das actividades retira-se a ideia de que as políticas educativas escolares em geral, e nomeadamente da formação de professores, e os modelos de formação inicial-e contínua, porque fontes centrais de apropriação de um conhecimento profissional próprio e de relações profissionais concordantes, são domínios estratégicos da construção da actividade docente como uma profissão e dos professores como profissionais;
- o modelo de formação profissional baseado na noção de desenvolvimento profissional contínuo é uma proposta capaz e sustentada nesse sentido, cujas características e componentes interessa conhecer e aprofundar.

Subjacente à organização dos conteúdos está também a preocupação de definir de forma científica e de enquadrar teoricamente um conjunto de termos muitas vezes usados de forma arbitrária, no debate sobre a mudança dos professores: identidade, profissionalidade, profissionalismo, profissionalização, qualificação, competência, saberes, conhecimento. Isto na medida em que essa especificação permite encenar o pensamento e perspectivar o futuro para além dos lugares comuns em que tantas vezes se enreda o debate educativo. Em simultâneo, fornece-se aos estudantes um “glossário” actualizado e pertinente sobre a formação de professores e sobre a formação em geral; se quisermos, fornece-se aos estudantes uma cultura geral imprescindível para pensar e actuar no domínio da formação de professores.

6 - Os referentes pedagógico-metodológicos

A partir do final da década de 1990, e independentemente das referências específicas ao «processo de Bolonha», a pedagogia no ensino superior, como já referimos, foi-se tornando uma temática de investigação e um modo de reflexão para a acção cada vez mais presente. Da produção científica no domínio, destacamos dois eixos fundamentais: as novas formas a serem assumidas pelo ensino superior e seus professores; e a introdução de novas metodologias em simultaneidade com a manutenção das antigas, numa dinâmica de reconfiguração.

6.1. - Professores universitários em transição

A construção do novo professor do ensino superior pode estar associada a duas visões do mesmo que se libertam ambas da crítica ao formalismo do ensino superior tradicional: a perspectiva técnica e a perspectiva crítica. Enquanto a primeira acentua a tendência já presente no paradigma hegemónico da modernidade, servindo-se da sua saliência para criar novas formas de acumulação e portanto novas desigualdades, a segunda baseia-se na desconstrução da concepção de conhecimento que presidiu à configuração da universidade tal como hoje se apresenta e reconhece que o ensinar e o aprender na universidade tem um “estatuto político-epistemológico”, que apela a novas relações sociais na universidade (Veiga, 2004, p. 147).

A originalidade e o carácter heurístico desta perspectiva estão exactamente na relação que é estabelecida entre o campo pedagógico e o campo epistemológico. Como afirma Cunha (1998, p. 21), “avançar nas relações entre o pedagógico e o epistemológico constituiu-se numa significativa contribuição, pois entender que a percepção de conhecimento sustenta uma forma de ensinar e aprender levou à ampliação da análise e discussão sobre o tema”. Para a autora (Cunha, 1998), que se ancora na abordagem de Boaventura Sousa Santos, não só a questão epistemológica e pedagógica estão relacionadas na mudança pedagógica no ensino superior, como esta deve representar também a reconfiguração dos espaços de poder que a epistemologia clássica erigiu em “propriedades” dos seus professores⁴³.

⁴³ A autora (1998, p. 219) cita a propósito Bernstein (1988, p. 79): “a tensão entre currículo do tipo colecção e do tipo integração não é simplesmente uma questão referida [ao] que se ensina, [mas] também uma tensão que procede dos diferentes modelos de autoridade e conceitos de ordem e controlo”. Refere-

6.2. - De um ensino a outro

A análise da prática pedagógica na universidade é, portanto, indissociável da relação entre pedagogia, epistemologia e estrutura de poder. É com base neste ponto de vista que Cunha (1998) caracteriza o ensino tradicional e o ensino que agora se propõe. Citando Balzan (1995), quando afirma que o ensino tradicional se resume “a dar aulas [...] dando bem a matéria [...] sem atribuir valor real ao modo de aquisição de conhecimentos, às estruturas epistemológicas que fundamentam cada ciência” (Cunha, 1998, p. 10), Cunha elenca os seguintes pressupostos do ensino tradicional (1998, p. 10-12):

- “o conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é descontextualizado historicamente”;
- “a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, dos textos e experiências do professor”;
- “há um privilégio da memória, [da] precisão e [da] «segurança»”;
- “dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira”;
- “no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter «toda matéria dada»”;
- “o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos”;
- “a pesquisa é vista como actividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida”.

A mesma autora (*ibid.*) caracteriza os novos professores do ensino superior da seguinte forma:

- “focam o conhecimento a partir da localização histórica da sua produção e percebem-no como provisório e relativo”;

se também a Bourdieu e Passeron, dizendo que a sua abordagem permite compreender que “os processos de ensinar e aprender na universidade [...] estão referenciados num mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade” (Cunha, 1998, p. 22).

- “estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias”;
- “valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza”;
- “percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objectivos sociais e académicos”;
- “entendem a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade”;
- “valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos”.

Para Masetto (2004, pp. 87-89), o ensino e a aprendizagem universitários possuem hoje as seguintes características:

- a aprendizagem pressupõe “aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica” (p. 87), o que implica tomar a iniciativa de procurar, analisar, comparar e discutir teorias e suas consequências humanas e sociais; neste processo, persegue-se o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento, fundada na valorização de uma formação que se processa ao longo de toda a vida;

- o processo de ensino e aprendizagem relaciona-se com a investigação, quer dos alunos quer dos professores; para o aluno trata-se de investigar, mas também, entre outros, de redigir sobre a investigação e de participar em encontros científicos articulando preocupações pessoais e debates na comunidade científica; tudo isto num processo em que o professor, ou a professora, funciona muitas vezes como um modelo;

- a aprendizagem, porque significativa, tem em conta diversas dimensões da vida dos alunos; nesse sentido, ela baseia-se nas suas experiências e vivências anteriores, na explicitação dos seus interesses próprios a propósito, no questionamento, no contacto com situações concretas;

- os ambientes profissionais reais são espaços de aula fundamentais, reais ou virtuais;

- a aprendizagem inclui a capacidade de reflectir sobre a sua própria experiência de aprender, identificando potencialidades e limites e explorando o seu próprio estilo e as suas próprias competências;

- o sujeito da aprendizagem é o aluno que, por isso, deve ser incitado a protagonizar o seu processo de desenvolvimento a partir das suas expectativas e aspirações.

A finalizar a sua caracterização, Masetto (2004, p. 89), sintetizando, afirma

O que se defende é a mudança de postura do professor «ensinante» para o professor “«que está com» o aluno para que ele possa aprender; a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do «fazer sozinho» para a organização do trabalho em equipa, em que professor e alunos são os agentes/parceiros e co-responsáveis nas acções de aprendizagem.

Estudando as características dos “bons professores” com base em narrativas biográficas, Cunha (1998) conclui que ainda não foram encontrados professores essencialmente capazes de desenvolver capacidades intelectuais nos seus estudantes; os considerados “bons professores” trabalham ainda na perspectiva da reprodução de conhecimentos, e isso é aceite pelos alunos, desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, têm qualidades humanas e afectivas no tracto com alunos e com conteúdos e relatam e referenciam as suas pesquisas, mas pouco estimulam os alunos a fazer as suas.

Conceptualizando a inovação numa perspectiva emancipatória⁴⁴, de tipo cultural e político, a autora considera que as duas propostas de ensino, a tradicional e a nova, não actuam em oposição; para a autora, a *transição de paradigmas* é vista “como um espaço necessário à mudança e ruptura” (Cunha, 1998, p. 31). Mais especificamente a

grande parte das acções pedagógicas que procuram antecipar inovações vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança (Cunha, 1998, p. 25).

⁴⁴ Para caracterizar esta perspectiva, Cunha (2004) baseia-se em Ângulo (1999); nela, nomeadamente, perseguem-se os princípios da democracia na inovação e de liberdade e justiça e defende-se a educação pública; esta visão cultural e política da inovação surge como alternativa à corrente tecnológica da inovação que, afirma também a autora a partir House (1981), sofre dos mitos da transferibilidade a qualquer situação, da imprescindibilidade dos especialistas para a sua realização e do *a priori* do consenso social entre os que prescrevem a inovação e os que a devem realizar.

6.3. - Novas e velhas metodologias em reconceptualização

Subjacente às novas formas a assumir pelo professor do ensino superior está o princípio da indissociabilidade entre docência, investigação e serviços à comunidade: os processos de ensino e de aprendizagem devem basear-se na investigação e devem estar articulados com a comunidade, o campo profissional e as instituições pertinentes para o efeito (Cunha, 1998).

De entre as novas propostas para o trabalho pedagógico na universidade que dizem respeito à reconceptualização de perspectivas clássicas, três merecem um especial destaque: a que diz respeito à concepção de disciplina, a que diz respeito à concepção de aula expositiva e a que diz respeito à concepção de aula universitária.

6.3.1. - A noção de disciplina

A reconceptualização da noção de disciplina decorre em grande parte da relação que a aprendizagem e o ensino devem estabelecer com o mundo real e, mais concretamente, com a actividade profissional a realizar, mas também da relação que as propostas de formação, estruturais ou dinâmicas, devem estabelecer entre si, tendo em conta essa intenção. Neste contexto, as disciplinas não desaparecem, antes se repensa o seu sentido (Morin, 1999).

Da análise da actividade de trabalho, resulta um conjunto de acções ou situações problemáticas que se traduzem num conjunto de competências a desenvolver, a partir das quais se identificam núcleos de formação e se estruturam diferentes disciplinas. As disciplinas devem estar de uma maneira ou de outra vinculadas à actividade profissional, ainda que com a imprecisão que o princípio da complexidade aconselha, e ter em conta os núcleos transversais de conteúdo - que as comprometem num mesmo objecto de trabalho - e o desenvolvimento do estudante. Apela-se, portanto, a um trabalho minimamente interdisciplinar.

Mas o romper das barreiras estreitas em que tradicionalmente as disciplinas se aprisionam pode também ser assegurado pela estruturação de novas disciplinas, especialmente vinculadas à actividade profissional, sobretudo quando as disciplinas existentes não fornecem a solução. As disciplinas optativas desempenham neste quadro um papel crucial, nomeadamente quando a actividade profissional ocupa uma grande extensão de problemáticas e portanto uma grande diversidade de percursos.

Cada disciplina sustenta-se em três perspectivas que coexistem nela em igual medida ou com diferentes ênfases: a académica, a prática e a de investigação. Se a componente prática é o espaço próprio (necessário, mas não suficiente) de construção de saberes e competências, a perspectiva académica deve eleger conhecimentos significativos que se situem numa vertente praxeológica; devem considerar-se os conteúdos, mas também a sua construção e reconstrução pelos alunos, através de novas metodologias – estudos de caso, simulações, projectos, pesquisas, trabalhos de campo. A perspectiva de investigação é, quando não uma disciplina, uma atitude a desenvolver em todas as disciplinas.

Quando pensadas em si mesmas, as disciplinas, como afirmam Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004, p. 152), devem ser perspectivadas “como construções pedagógicas das produções culturais, que organizam os conteúdos e a formação de competências do currículo”, quer como uma construção lógica, quer enquanto processo de “transposição didáctica”, que reconhece ao acesso aos conteúdos e aos próprios conteúdos o carácter de conhecimento em construção situado na história das construções científicas. Os conhecimentos das disciplinas transmitem, portanto, como frisam ainda Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004), uma forma de organização da experiência individual e colectiva.

6.3.2. - A exposição – seu lugar e sentido

É, entre outros, no carácter “encerrado” do conhecimento, enquanto característica da percepção da forma na *Gestalt*, que se baseia Wachowicz (2004), para situar o método expositivo nas metodologias do ensino superior:

se o professor conhece a sua área, a ponto de explicá-la pelos seus princípios teóricos, então ele pode e deve fazer a exposição. Não qualquer exposição, mal cuidada e sem vida, mas a sua análise teórica e fundamentada do conteúdo, que assim será outro conteúdo, não existente nos livros e outros produtos culturais, mas construído no processo da exposição, chegando a uma síntese nova, porque pensada novamente (2004, p. 46).

A argumentação baseia-se no facto de se considerar que a “cognição” não acontece sem esse trabalho de exposição que teria lugar em momentos de síncrese e de síntese do trabalho de aprendizagem. A exposição daria forma aos conteúdos, que só



assim se tornam conhecimento. Para Wachowicz (2004), a cognição - a nova construção da realidade no pensamento após a emergência de um problema que a mente teve necessidade de resolver “ainda que teoricamente” (p. 42) ou a “possibilidade de expressar em símbolos os conteúdos mentais aprendidos” (p. 44) - não termina depois de formada a abstracção, antes começa exactamente com a abstracção: “a cognição realiza-se quando supera o isolamento em que se definem conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem uma estrutura teórica, esta sim explicativa da realidade” (*ibid.*).

É do abstracto para o concreto que se estabelece a verdadeira relação entre a teoria e a prática, pois “o concreto torna-se acessível através da mediação do abstracto (*ibid.*, p. 45). O trabalho do professor na universidade consistiria em “[conduzir] a inteligência dos alunos a uma reconstrução da totalidade real da problemática que se estuda, por meio da explicitação, do desdobramento e da manifestação dessa realidade, pelos seus nexos internos ou princípios teóricos” (p. 46).

É também este o referencial de Lesne (1984) quando expõe sobre o MTP 3 - *modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo*, que considera o mais adequado à formação de adultos que têm por característica distintiva a de serem “agentes sociais actuais” e, para quem, por isso, a formação só é significativa se resultar no incremento da sua capacidade de agir socialmente. Neste quadro, Lesne (1984) enfatiza o papel do *saber* como instrumento de emancipação, de sucesso na acção social e no desenvolvimento pessoal. Trata-se de um saber teórico que resulta em saber fazer, não enquanto aplicação directa, mas como elemento regulador de uma acção representada e, por isso, reflectida.

É o trabalho de análise que assegura esta relação, mas a análise só é possível por referência a um modelo teórico bem estabelecido. Para Ferry (1987), analisar é identificar as componentes de um conjunto, as suas interacções, relações e orientações de maneira a apreender a sua estrutura e/ou o seu funcionamento; analisam-se situações, instituições, práticas, discursos, comportamentos, tecnologias, programas; mas é a análise que constrói os objectos de análise, ou seja, o seu nome, definição, níveis, componentes e outros, dependem do quadro teórico usado na análise. Este quadro teórico é um modo de leitura, um instrumento de decifração e apropriação simbólica, em função do qual a análise produz sentido e, então, orienta para a acção.

É a noção de “apropriação cognitiva do real” de Althusser que está na base destas concepções (Correia, Matos e Lopes, 1999; Lesne, 1984). Lesne (1984) aproxima

essa noção da de representação social (Moscovici, 1986; Doise e Palmonari, 1986) e da pedagogia das representações (cf. Jodelet, 1989), para salientar que a construção do conhecimento acarreta rupturas entre estados de conhecimento diferentes. A "apropriação cognitiva do real" opera sobre representações - intuições do real, conhecimento organizado em relação a um problema particular - mas não se situa em continuidade com elas; pelo contrário, deve introduzir-lhes rupturas ao pôr à disposição dos formandos um quadro teórico apropriado.

As representações são produtos cognitivos, modos de conhecimento fixados no particular e nos seus atributos. Neste registo, a acção torna-se limitada, rígida e redundante. A formação deve fazer a passagem desse modo de conhecimento a um outro modo de conhecimento, "mais científico", onde o objecto analisado é colocado num nó de relações definidas em termos operatórios (Lesne, 1984). A análise não retira o objecto da sua rede de relações, pelo contrário, coloca-o na sua problemática geral; para os problemas que engendra não se procuram soluções prontas a usar, mas questões a serem emitidas na perspectiva de uma dada ciência ou de um dado quadro teórico, que os enche de sentido, libertando finalidades, orientações para agir, projectos.

Lesne (1984) define a relação entre formador e formandos como "acção comum de apropriação do real"; na sua acção, o formador reconstrói as suas representações científicas e do acto de formação. O objectivo é que os formandos conquistem progressivamente e de forma sempre pessoal os referenciais teóricos que lhes permitem a passagem da posição de questionados pelas situações a questionadores dessas mesmas situações.

6.3.3. - A aula universitária

Para Wachowicz (2004), o trabalho de aprendizagem seria, entretanto, completamente realizado pelos alunos em parceria com o professor como processo activo de construção do conhecimento. É desta dissociação entre o ensino e a aprendizagem - que permite melhor contemplar a aprendizagem como um processo nem sempre dependente do ensino e, mesmo quando dependente do ensino, autónomo - que emerge a reconceptualização da "aula universitária".

Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente [o quadro da aula universitária tradicional]. Com efeito, sala de aula é espaço e

tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de acções (na verdade interacções), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo. (Masetto, 2004, p. 86).

Os espaços da aula universitária são, portanto, diversos e de índole real e virtual. A essa diversidade de espaços correspondem actividades pedagógicas diversas, que podemos organizar, seguindo a nomenclatura do “processo de Bolonha”, em actividades pedagógicas relativas às horas de contacto, entre alunos e com o professor, e as relativas ao trabalho do aluno, que podem ocorrer em diversos lugares e que são efectuadas pelos alunos individualmente e em grupo.

Para Masetto (2004), tal como “as actividades pedagógicas colectivas não substituem pura e simplesmente as actividades individuais de aprendizagem”, também “a aprendizagem individual é precária quando temos objectivos mais amplos do que apenas repetir informações e repeti-las” (p. 93).

Entretanto, o tempo de trabalho do aluno, ou dos alunos, deve ser planificado no seu contributo para as actividades colectivas. De entre as diversas actividades que os alunos podem desenvolver como trabalho seu, encontram-se as “leituras para a próxima aula”, “o levantamento de informações para projectos de intervenção ou de pesquisa”, “o estudo de teorias ou autores”, “visitas a campos de actividades profissionais, estudos de caso, estágios, entrevistas”, “redacção de textos” e “prática clínica, prática didáctica, actividades em laboratório, em modelos, em laboratórios de informática” (Masetto, 2004, p. 95-96).

As actividades pedagógicas colectivas devem trazer vantagens evidentes por relação com as actividades individuais. Com efeito, nas actividades colectivas não se trata apenas de justapor as actividades individuais, espera-se sim que “um grupo, além de tomar conhecimento das colaborações dos seus participantes, possa discuti-las, analisá-las, e com esse debate avançar para [...] resultados que transcendem aqueles já apresentados pelos participantes” (Masetto, 2004, p. 98).

De entre as actividades colectivas possíveis, onde se inclui a aula expositiva tal como a concebemos, destacamos para os nossos propósitos o “seminário”, os

“projectos”, o “Grupo de Observação (GO) e Grupo de Verbalização (GV)”⁴⁵, os “grupos de oposição”⁴⁶ e “pequenos grupos para formular questões”⁴⁷.

O correio electrónico é também um importante «espaço» pedagógico, quer individual, quer colectivo. Com efeito, ele alia-se ao acompanhamento tutório presencial e à aula colectiva, assumindo o carácter de espaço pedagógico excelente, na medida em que não possui limites de tempo e de distância.

Neste contexto, a avaliação é também ressignificada. Se, numa das suas partes, a avaliação continua a ter por objectivo medir e controlar os resultados da aprendizagem, ela é agora sobretudo relativa ao professor, à sua capacidade de motivar os alunos para desenvolverem o seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, ela é contínua e diz respeito ao aluno e ao professor, mas também ao programa. Como formativa que é, a avaliação ocupa o centro da acção pedagógica, quer enquanto auto-avaliação, quer enquanto hetero-avaliação. Referindo-se à importância do agir diferenciado em avaliação, De Sordi (2004, p. 177) que a avaliação formativa só se tornará “informativa” para o aluno se o professor lhe comunicar as suas observações “para que este desenvolva a co-responsabilidade com a construção de seu percurso educativo, numa perspectiva de adulto em formação profissional”.

⁴⁵ Trata-se de criar dois grupos, um primeiro (GV) com cerca de seis elementos que debatem um tema ou uma questão e um segundo (GO), maior, que observa. Ao fim de cerca de 20 minutos o GO passa a ser GV e vive-versa, fazendo avançar a discussão.

⁴⁶ Sobre uma questão, caso, situação ou teoria formam-se dois grupos que discutem o que está em causa, argumentando um a favor e o outro contra.

⁴⁷ A turma é organizada em grupo pequenos. Cada grupo elabora duas ou três perguntas sobre um assunto. Nos dez minutos seguintes, os grupos rodam as questões e cada um tem cerca de 10 minutos para lhes responder por escrito. Numa segunda fase, as respostas rodam de novo, trabalhando o novo grupo sobre as respostas anteriores e reescrevendo-as. O trabalho termina quando as questões foram trabalhadas por quatro grupos.

III - O programa e o desenvolvimento do módulo

Neste capítulo é nosso objectivo especificar a identidade do módulo por relação com a sua inserção e com os estudantes que a frequentarão, apresentar o programa, dar conta da organização das aulas, do trabalho do aluno e do professor, da articulação entre a formação e a avaliação e apresentar o desenvolvimento das aulas.

1 - Identidade do módulo e princípios subjacentes ao programa e ao seu desenvolvimento

No contexto da reconfiguração curricular em vigor desde 2004/2005, como já dissemos, o 4º ano é constituído pelo Estágio (15 UC e 33 ECTS), pela disciplina de Investigação-acção e Inovação Pedagógica (4UC e 9ECTS) e pela disciplina optativa (9 UC e 20ECTS) organizada em três módulos (de 3 UC e 6,5 ECTS). O 4º ano tem portanto no Estágio o seu centro, sendo tripla a vocação dos módulos optativos: sustentar o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio e/ou permitir aprofundar e/ou diversificar a formação anterior. Os objectivos do módulo, este contexto próximo e o plano de estudos mais geral em que a proposta se insere (onde incluímos a própria Área 4 tal como tem funcionado) fazem com que reconheçamos ao módulo CIFP um carácter teórico-prático, quer de aprofundamento, quer de diversificação, estando a relação com o Estágio dependente da inserção e do interesse de cada aluno.

Na elaboração e desenvolvimento do programa, o carácter opcional do módulo adquire toda a importância. Com efeito, uma unidade curricular, por um lado, ao ser proposta como opção, é dotada de uma intencionalidade mais nítida da parte do docente e, por outro lado, ao ser escolhida, é investida de motivações mais esclarecidas. Portanto, se a flexibilidade deve ser a característica sempre presente na proposta de um programa, neste caso, essa flexibilidade é assumida como princípio maior, apenas constringido pela argumentação/intenção que lhe deu corpo, a qual pode e deve, ainda assim, aproveitar das expectativas de quem participará no seu desenvolvimento. Em última análise, os estudantes acabarão por transformar o programa quer de uma forma imediata, quer de uma forma mediata, através dos ganhos inerentes ao seu próprio desenvolvimento. Com efeito, assumo o programa que vou apresentar como simultaneamente encerrado e aberto, quer por razões pedagógicas quer por razões científicas. O assunto a abordar – a construção de identidades docentes - é ele próprio

definido como utopia a perseguir (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004) ou como uma aposta que implica uma estratégia de mudança semelhante à que Tajfel (1982) denomina de «criatividade social» – aquela que é desenvolvida quando não existem alternativas no *status quo*. Trata-se, por isso, de uma questão que apela ela própria à abertura, à incerteza e, portanto, ao protagonismo dos estudantes na sua progressiva construção.

Para o desenvolvimento dos conteúdos, o cumprimento dos objectivos e a aquisição de capacidades parte-se da experiência anterior dos alunos, não só presumida, mas também efectiva. Teremos em conta, com efeito, que os alunos já conviveram noutras disciplinas com a temática da formação, das profissões e da identidade. Teremos também em conta aprendizagens realizadas noutras disciplinas por nós orientadas, como por exemplo, na disciplina do 3º ano de Comunicação e Relação Humana. Mas, sobretudo, trataremos de assegurar que as aprendizagens decorram efectivamente do que dessa convivência lhes tocou de maneira a ser mobilizado para este novo contexto reflexivo, o que só poderá ser conseguido através de um desenvolvimento do programa assente efectivamente na aprendizagem.

A este propósito, a experiência de leccionação que possuo em disciplinas optativas de 4º ano permite-me contar com um clima de participação, maturidade e empenho especial. Entretanto, a minha experiência de docência, quer no âmbito da Área 4 quer no âmbito da disciplina de Comunicação e Relação Humana do 3º ano, concede-me a possibilidade de esperar deles uma qualidade genericamente elevada, nomeadamente ao nível da adesão a desafios e do empenho em aprendizagens de qualidade. Mas sobretudo interessa realçar que os alunos e alunas que vêm a frequentar a LCE, como aliás se comprova no Relatório de Auto-avaliação e tal como já referimos, dão uma especial importância à autonomia na aprendizagem.

O programa é, por todas estas razões, simultaneamente um projecto de docência a que subjazem escolhas, argumentos e convicções de quem o propõe, mas também “uma oferta em situação de incerteza” (faço aqui alusão à dinâmica comunicacional subjacente à transacção identitária).

2 - O programa

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Módulo semestral da Disciplina de Opção do 4º ano da LCE

Teórico/prático

3 horas semanais

Apresentação

O módulo Construção de Identidades e Formação de Professores incide no modo como a construção de identidades profissionais docentes, enquanto dimensão subjectiva do processo de profissionalização, informa a formação de professores. A sua finalidade é a de contribuir para a profissionalização dos professores, enquanto processo de constituição da actividade docente como actividade profissional e dos professores como profissionais. São dois os seus pressupostos centrais: o primeiro é o de que a profissionalização dos professores depende, numa parte fundamental e insubstituível, da sua dimensão subjectiva, a que corresponde a construção de novas identidades profissionais; o segundo é o de que as políticas, os modelos de formação e os modos de formação, inicial e contínua, de professores, porque fontes centrais de apropriação de um conhecimento profissional específico e de relações profissionais concordantes, são domínios estratégicos da construção da actividade docente como uma profissão e dos professores como profissionais. As dimensões comunicacional e epistemológica subjacentes à noção de construção de identidades profissionais para a mudança social real (Dubar, 1995) assumem neste contexto uma relevância especial: a primeira informando a relação social de formação a estabelecer (mesmo que sobre a forma de políticas), que envolve transformação das estruturas de poder, e a segunda focalizando nessa dinâmica o papel desempenhado pelo saber profissional e incidindo na possibilidade da sua configuração, enquanto condição de reconhecimento inerente ao processo de profissionalização.

Competências a fundar

- organizar, conceber, gerir e avaliar projectos de formação inicial e contínua de professores relevando as dimensões comunicacional e epistemológica inerentes à construção de novas identidades profissionais docentes;
- liderar e/ou animar processos e projectos de formação inicial e contínua através da mobilização pessoal e colectiva dos professores ou formadores e tendo por referencial o modelo do professor profissional e o desenvolvimento profissional contínuo;
- organizar, conceber, gerir e avaliar (apoiar ou participar em) projectos de formação inicial e contínua de professores orientados para o “profissionalismo de dentro” através da ênfase no saber profissional próprio aos professores;
- assessorar projectos, programas e políticas de formação contínua e inicial de professores orientando-se por um perfil de professor profissional.

RELATÓRIO DA DISCIPLINA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objectivos da formação

- disponibilizar o acesso a teorias, conceitos e redes teórico-conceptuais -- enquadrados pela noção de construção de identidades profissionais - que permitam a reconstrução dos quadros de referência cognitivos para pensar sobre os professores e a sua formação;
- organizar a aprendizagem, dentro e fora das aulas, no sentido do desenvolvimento de capacidades de leitura e análise de situações, problemas e teorias, individualmente e em grupo;
- favorecer o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e de argumentação sobre as questões inerentes à formação de professores vista à luz da construção de novas identidades docentes;
- articular, a evolução intelectual e a estruturação do conhecimento com as situações da prática e o desenvolvimento de investigação;
- desenvolver habilidades de trabalho em equipa.

Conteúdos programáticos

- I – O campo conceptual da identidade profissional
 - 1 - A identidade individual, a identidade colectiva e a sua interacção
 - 2 - Identidades colectivas, identidades individuais e dinâmicas transformadoras
 - 3 - As identidades profissionais como identidades sociais individuais e colectivas
- II - A crise de identidade docente e a formação de professores
 - 1 – A crise da identidade docente
 - 2 – A construção de identidades profissionais
 - 3 - Identidade dos professores portugueses e a sua formação
 - 4 - A docência como semi-profissão e os modelos de formação de professores
- III - Construção de identidades e formação de professores
 - 1 - Construção de identidades, profissionalização e profissionalidade docentes
 - 1.1 – O conceito de profissionalidade
 - 1.2. - As dimensões ética e epistemológica da profissionalidade docente
 - 1.3. - A reflexão, a crítica e a investigação
 - 1.4. - Saber profissional, conhecimento e competências
 - 2 - Construção de identidades, profissionalização e profissionalismo docentes
 - 2.1. - Os novos paradigmas da profissionalização
 - 2.2. – Bases de um profissionalismo docente
 - 3 - Construção de identidades e modelo de formação profissional
 - 3.1. - A prática como fundamento
 - 3.2. – Lugares, actores e parceiros da formação
 - 3.3. – Fases do desenvolvimento profissional contínuo e formação

Metodologias

As metodologias articulam momentos de ensino e de aprendizagem, dentro e fora das horas de contacto, individuais e de grupo, e traduzem-se em momentos de exposição (Momentos A), de pesquisa (Momentos B), de estudo, estruturação e verbalização do saber (Momentos C), de construção do saber (Momentos D) e de análise de situações e discursos (Momentos E).

Procedimentos de avaliação

A avaliação incide sobre três tipos de trabalhos: recensão crítica, realizada em grupo, de uma obra capital relativa ao domínio do módulo; trabalho de pesquisa em grupo, baseado numa situação-problema relativa ao campo do módulo e apresentação de um dossier das aprendizagens. Os dois primeiros trabalhos serão apresentados oralmente e discutidos nas horas de contacto e apresentados por escrito. A recensão crítica terá um máximo de 5 páginas e o trabalho de investigação terá um máximo de 20 páginas e obedecerá à forma de artigo

A classificação final e a classificação de cada trabalho escrito traduzem-se numa escala de 0-20, contribuindo a classificação do trabalho de investigação em 60% para a nota final e o trabalho de recensão em 40%. A apresentação do dossier do módulo e a apresentação oral da recensão e do trabalho de investigação são uma condição da avaliação que não se traduz em classificação. Os critérios de avaliação baseiam-se nos objectivos da aprendizagem.

Bibliografia básica:

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Orgs.) (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Dubar, C. (1997). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Lopes, A. (Orgs.) (1997). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto - formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rodrigues, M. L. (1997). *A sociologia das profissões*. Oeiras:Celta.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Editora Vozes.

3 - Plano de distribuição de conteúdos

As temáticas em que estão organizados os conteúdos do programa não têm para os alunos o mesmo carácter de novidade, nem são igualmente complexos e exigentes por relação com a formação anterior dos alunos, aqui pensados de forma geral. Neste ponto apresento de forma mais especificada os conteúdos do programa e justifico a sua distribuição.

O campo conceptual da identidade profissional

O interaccionismo simbólico como referencial

A identidade individual

As identidades sociais

A identidade pessoal

Estrutura e dinâmica transformadora da identidade individual

As identidades colectivas

Acção conjunta

Representações sociais

Estrutura e dinâmica transformadora das representações sociais

Identidades colectivas, identidades individuais e dinâmicas transformadoras

As identidades profissionais como identidades sociais individuais e colectivas

Esta primeira temática foi já abordada pelos alunos que frequentaram o módulo Relações Escolares e Construção de Identidades, embora de uma forma relativamente simples e menos centrada na perspectiva da formação de professores. Um dos referenciais teóricos mais importante para a compreensão do funcionamento das identidades colectivas, a teoria das representações sociais, foi também já abordado por todos os alunos na disciplina de Comunicação e Relação Humana. A configuração conceptual da construção de identidades é, no entanto, uma temática fundadora, razão pela qual devemos prosseguir nela de forma sustentada. À primeira temática serão portanto dedicadas duas aulas: uma relativa às perspectivas e conceitos básicos e às identidades individual e colectiva e suas interacção e transformação; outra centrada na identidade profissional, enquanto identidade individual e colectiva e enquanto referida à profissionalização da sociedade, a uma actividade especializada e a saberes e estatutos que lhe são próprios.

A crise de identidade dos professores e a sua formação

Crise da modernidade e crise da identidade docente

A identidade docente tradicional em crise

A dinâmica da crise da identidade docente
A construção de identidades profissionais
A formação de professores em Portugal, políticas educativas e identidades
Caracterização da identidade dos professores portugueses
Teoria funcionalista das profissões” e docência como semi-profissão
Os modelos de formação tradicional e técnico
Os limites dos apelos a um profissional reflexivo e colaborativo

A segunda temática será desenvolvida em três passos, incidindo cada um nas três dimensões em que a temática se organiza: a crise e construção de identidades profissionais docentes; políticas educativas e de formação de professores e seu impacto na identidade dos professores portugueses; docência como semi-profissão e modelos de formação. A noção de construção de identidades profissionais, tal como concebida no programa, será abordada por relação com a crise da identidade, de forma a articular a crise de identidade com a sua construção e a profissionalização, mas também para não manter demasiado tempo os conceitos separados das situações em análise.

Ao dar-se conta da crise da identidade docente e da crise da identidade dos professores portugueses e da sua relação com as políticas educativas e da formação, trata-se de, por um lado, com base na grelha conceptual antes estabelecida, caracterizar de forma esquemática a crise da identidade dos professores e as formas que ela adquire (partindo das suas características no passado) e de, por outro lado, iniciar a elaboração da saída da crise com base na noção de construção de identidades profissionais (enquanto dimensão subjectiva do processo de profissionalização) e na sua relação com os modelos de formação de professores. Neste trajecto, analisa-se o impacto das políticas educativas (nomeadamente as de formação de professores) dos últimos 20 anos nessa identidade. A este último respeito, na gestão do currículo, tem-se em conta que em disciplinas anteriores – os módulos da disciplina Escola e Construção do Saber, mas sobretudo na disciplina obrigatória de Teoria e Desenvolvimento do Currículo - as políticas educativas foram já abordadas.

Construção de identidades e formação de professores

Construção de identidade, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docentes
As dimensões ética e epistemológica da profissionalidade docente
A reflexão, a crítica e a investigação
Saber profissional, conhecimento e competências
Os novos paradigmas da profissionalização

Os paradigmas interaccionista e do poder
Profissionalismo dos professores: oportunidade e risco
Aspectos básicos de um novo profissionalismo docente
Construção de identidades e modelo de formação profissional
Características do modelo de formação profissional
Modelo de formação profissional e desenvolvimento profissional contínuo

A terceira temática é central à finalidade do módulo. No seu âmbito, articulam-se na noção de construção de identidades, enquanto dimensão subjectiva da profissionalização de professores, os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo. A temática desenvolve-se, depois, de forma a elaborar a profissionalidade, o profissionalismo e o modelo de formação profissional, na sua relação com a construção de novas identidades profissionais dos professores e o desenvolvimento profissional contínuo.

4 - Metodologias de formação e articulação da formação e da avaliação

Como já vimos, as metodologias de formação articulam-se com a avaliação e envolvem cinco tipos de Momentos: A, B, C, D e E. Os momentos A enfatizam a dimensão do ensino e tomam lugar nas horas de contacto sempre que se trate de fornecer aos alunos um quadro de referência para a leitura das situações que não é substituível pela recolha de informações. Os momentos B ocorrem fora das horas de contacto e envolvem o desenvolvimento de pequenas pesquisas com vista à dinamização das horas de contacto e o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa em grupo sobre uma situação-problema. Os momentos C ocorrem fora e dentro das horas de contacto, enfatizam a dimensão da aprendizagem autónoma e em grupo e ocorrem sempre que esteja em causa a posse de informações disponíveis de forma adequada em diversas fontes. Os momentos D ocorrem dentro e fora das horas de contacto e dizem respeito à construção pelos alunos de quadros próprios de interpretação através da procura de solução para problemas, da identificação de problemas ou da discussão argumentada de pontos de vista. Os momentos E ocorrem dentro e fora das horas de contacto e dizem respeito à análise de situações e discursos.

A avaliação articula-se com a formação e, como vimos, incide sobre três tipos de trabalhos: a revisão crítica, realizada em grupo, de uma obra capital relativa ao domínio do módulo, o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa baseado numa situação-problema relativa ao campo do módulo e a apresentação de um dossier das

aprendizagens, enquanto memória e arquivo de capacidades e saberes e expositor de um percurso de formação. Para o primeiro tipo de trabalho, a docente proporá obras, sem que isso obste à aceitação de outras propostas pelos alunos. O segundo tipo de trabalho, que se pode relacionar com o primeiro, basear-se-á em situações-problema identificadas pelos alunos e sobre as quais estes manifestem interesses de aprofundamento.

Como também já vimos, estes dois trabalhos serão apresentados e discutidos nas horas de contacto e apresentados por escrito. Quer no caso do trabalho de investigação, quer no caso da recensão, a primeira apresentação escrita (que no caso do trabalho de investigação, obedecerá à forma de artigo), por razões que se prendem com o impacto da escrita na organização do pensamento e estruturação da expressão oral (Fayol, 1990), antecede a apresentação na aula. O dossier deve ser constituído pelos trabalhos ou materiais produzidos ou recolhidos no âmbito do trabalho independente ou fora das horas de contacto, pela recensão crítica, pelo trabalho de investigação e por documentos inerentes às diversas fases por que passou a realização desses trabalhos.

A dimensão formativa da avaliação está presente no processo de realização dos trabalhos, no processo inerente ao próprio desenvolvimento do programa, que requer trabalho dos alunos fora e dentro das horas de contacto, e na construção do dossier do módulo. Essa dimensão formativa será regulada nas horas de atendimento em acompanhamento tutorial.

5 – Textos de apoio e obras em foco

Como previsto anteriormente, o trabalho do aluno fora das horas de contacto, que inclui estudo, pesquisa, trabalho individual e em grupo, inclui, por vezes, a leitura e a síntese materialmente organizada de textos, que a seguir listo com a indicação do seu número, a fim de que sejam mais facilmente identificados. Como veremos, em qualquer das situações, cada aluno lerá apenas um texto, cujo conteúdo deve, entretanto, partilhar e integrar no trabalho que compete ao grupo, quando for esse o caso.

Texto 1

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

Texto 2

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (pp.275-279; 336-341; 395-400)

Texto 3

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento. (pp. 63-77; 79-95)

Texto 4

Correia, J.A. & Caramelo J. (1997, Novembro). A formação contínua de professores – da gestão da profissão à gestão da carreira. Comunicação apresentada ao VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation, *A Decisão em Educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Texto 5

Ferreira, E. (no prelo). A hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite & Lopes, A. (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.

Texto 6

Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Elo* (Número especial – Formação de Professores), 55-66.

Texto 7

Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M., Tormenta, R. (2007). Currículos de formação inicial, identidades profissionais de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*. (no prelo)

Texto 8

Pereira, F. (no prelo). Amar ou constranger – escola e infância: os discursos das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.

Texto 9

Correia, J. A. (1998). Para uma teoria crítica em educação. Porto: Porto Editora. (pp.36-50)

Texto 10

Dubar, C. (1997). *A socialização - construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora. (pp. 123-142)

Texto 11

Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.

Texto 12

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Texto 13

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Texto 14

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin. (pp. 67-113)

Texto 15

Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta. (pp.7-22; 47-69; 93-128).

O trabalho do aluno inclui ainda, como disse, pequenas pesquisas e os trabalhos a realizar, que serão objecto de classificação, entre eles a recensão de uma obra simultaneamente abrangente e focalizada nas temáticas do módulo. Embora os alunos possam apontar outras obras, serão as seguintes as propostas pela docente:

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto - formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic.

- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Editora Vozes.

6 - O desenvolvimento das aulas

Esta apresentação organiza-se em doze momentos de “aula” e não implica uma relação exacta e necessária destes momentos com os tempos lectivos que lhe são destinados. A possibilidade de os tempos lectivos serem em número superior a estes momentos só poderá enriquecer a nossa proposta de trabalho.

Nesta apresentação, para cada aula, distinguiremos entre objectivos, conteúdos, acções, materiais, bibliografia, trabalho do aluno realizado fora das horas de contacto e acompanhamento tutorial.

Aula 1

Objectivos

- Encetar e fundar a dinâmica relacional inerente ao processo de ensino-aprendizagem
- Apresentar a proposta de trabalho nos seus objectivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação
- Contratualizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação
- Organizar o trabalho a desenvolver, do ponto do ensino e do ponto de vista da aprendizagem

Conteúdos

- Emergência, construção e sentido da temática em estudo: na comunidade científica e na biografia da docente

Acções

- Apresentação mútua através de actividade de “quebra-gelo” e manifestação de expectativas em relação ao módulo
- Troca de formas de contacto
- Apresentação genérica do programa
- Exposição sobre a emergência, a construção e o sentido da temática em estudo
- Reflexão colectiva sobre os objectivos, as competências, os conteúdos e as metodologias pedagógicas e de avaliação e consequente tomada de decisão
- Apresentação do quadro de desenvolvimento das aulas no que diz respeito aos objectivos de ensino e às actividades a realizar pelos estudantes e pela docente nos tempos de trabalho independente e de contacto
- Apresentação de algumas obras centrais da bibliografia
- Organização do trabalho a desenvolver

Materiais

Ficha de dados pessoais e expectativas

Programa em papel e em acetato

Obras a serem trabalhadas

Acetatos sobre a organização das aulas e para a organização do trabalho dos estudantes

Trabalho do aluno

- Formação dos grupos de trabalho e decisão sobre os trabalhos a realizar (que inclui a escolha da obra e a identificação de situações-problema) para a avaliação
- Recolha de conceitos de identidade (pessoal, social, individual, colectiva, profissional, docente e outras) em diversas fontes (um por aluno, com fonte à escolha) e preparação da sua apresentação, por pares de alunos, na aula, em acetato

Acompanhamento tutorial

Aula 2

Objectivos

- Reconhecer a existência de diferentes perspectivas sobre a identidade
- Organizar os trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos para a avaliação

Conteúdos

- Perspectivas e conceitos básicos
- Identidade, diacronia e sincronia
- A identidade individual, a identidade colectiva e a sua interacção

Acções

- Apresentação pelos alunos e análise colectiva dos conceitos de identidade recolhidos
- Realização de mapa dos conceitos apresentados de acordo com os seus referentes e contextos de uso
- Identificação dos elementos centrais a considerar ao trabalhar com o conceito de identidade
- Organização dos trabalhos a desenvolver para a avaliação e sua calendarização

Materiais

- Acetatos dos alunos
- Quadro branco
- Textos recolhidos pelos alunos

Bibliografia:

- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Trabalho do aluno

- Pesquisa com vista à realização do trabalho de investigação; Leitura da obra a ser recenseada

Acompanhamento tutorial

Aula 3

Objectivos

- Situar a perspectiva sobre a identidade adoptada no módulo
- Identificar as componentes principais da dinâmica identitária: identidade individual, identidade colectiva e sua interacção
- Conhecer e relacionar a estrutura da identidade individual e da identidade colectiva e dinâmica e condições da sua transformação
- Definir identidade profissional
- Reconhecer as diversas faces da identidade profissional

Conteúdos

- A identidade individual
- Estrutura e dinâmica transformadora da identidade individual
- A identidade colectiva
- Grupos, organizações, identidades colectivas, identidades individuais e dinâmicas transformadoras
- A identidade profissional e seus níveis

Acções

- Exposição dialogada sobre a configuração conceptual adoptada no módulo
- Localização da abordagem no mapa traçado na aula anterior
- Desenho, em trabalho de grupo, da estrutura da identidade individual e da identidade colectiva e das suas formas de interacção
- Exposição sobre a identidade profissional como uma identidade social do indivíduo e como uma identidade social colectiva relativa a um campo especial de actividade e requerendo saberes profissionais e estatutos, competências e qualificação

Materiais

- Acetatos/diapositivos; Folhas A4 brancas; Lápis; Lápis de cor

Bibliografia

- Levine, C. (2005). What happened to agency? Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 175-185.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp. 304-319). London: Routledge & Kegan Paul.

Trabalho do aluno

- Elaboração, em grupo e em acetato, de quadro síntese sobre o passado, o presente e o futuro da identidade docente, tendo em conta a configuração da identidade individual e da identidade colectiva, a partir da leitura dos Textos de Apoio 1 e 2

Acompanhamento tutorial

Aula 4

Objectivos

- Relacionar crise da modernidade e crise da identidade docente, enquanto crises dos modos de relação social (poder) e de saber modernos
- Reconhecer a crise da identidade profissional docente como discrepância entre expectativas pessoais e realizações colectivas
- Identificar as principais componentes da noção de construção de identidades profissionais para a mudança social real: a dimensão subjectiva e objectiva, a dupla transacção e o reconhecimento mútuo
- Relacionar a saída da crise com a noção de construção de identidade para a mudança social real
- Mobilizar conhecimentos já adquiridos

Conteúdos

- Crise da modernidade e crise de identidade
- As características da identidade docente tradicional
- A crise da identidade profissional docente
- A noção de construção de identidades profissionais para a mudança profissional real
- Perspectivas para a construção de novas identidades profissionais docentes

Ações

- Apresentação pelos alunos da identidade dos professores no passado e da sua crise no presente, usando a grelha conceptual adoptada no módulo
- Exposição da docente sobre a noção de construção de identidades profissionais para a mudança social real
- Apresentação pelos alunos das perspectivas sobre a identidade dos professores no futuro, usando a grelha conceptual adoptada no módulo

Materiais

- Acetatos/diapositivos dos alunos e da docente

Bibliografia

- Dubar, C. (1997). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (1995). Professores e identidade. In *O estado actual da investigação na formação* (pp. 175-183). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

Trabalho do aluno

- Leitura de textos (um por grupo de alunos) relativos à formação contínua e inicial de professores nos últimos 30 anos. Preparar a sua apresentação na aula através da listagem de cinco ideias centrais para cada caso e sentimentos associados. Estarão em causa os Textos de apoio 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
- Desenvolvimento dos trabalhos a realizar para avaliação

Acompanhamento tutorial

Aula 5

Objectivos:

- Mobilizar conhecimentos anteriores
- Identificar as principais tendências da formação de professores em Portugal nos últimos trinta anos
- Caracterizar a identidade profissional dos professores portugueses e o papel aí desempenhado pela formação
- Debater o impacto das políticas educativas relativas aos professores e à sua formação na identidade profissional docente, com vista a identificar alternativas e propor soluções
- Aprender perspectivas dos alunos sobre o papel da formação de professores na construção de novas identidades docentes que sirvam de referência para aprendizagens futuras

Conteúdos:

- Políticas educativas e formação de professores
- A formação contínua de professores
- A formação inicial dos professores
- O impacto das políticas educativas na identidade dos professores portugueses

Ações:

- Apresentação pelos alunos das ideias centrais e sentimentos associados às leituras feitas
- Exposição dialogada sobre o estado da identidade dos professores portugueses
- Realização da actividade “pequenos grupos para formular questões” (Masetto, 2004) com vista à redacção de um “manifesto” sobre a formação de professores

Materiais

- Acetatos/diapositivos; quadro branco

Bibliografia

- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 107-148.
- Estrela, T., Esteves, M., & Rofrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A (no prelo c). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.

Trabalho do aluno

- Trabalho em grupo, sem base bibliográfica nova, com vista à escrita de um texto intitulado "Manifesto para a formação de professores em Portugal".
- Leitura individual de um dos Textos de apoio 9, 10, 11, 12, e 13. Os alunos devem ler todos os textos e cada aluno lerá um só texto.
- Desenvolvimento dos trabalhos a realizar para avaliação

Acompanhamento tutorial

Aula 6

Objectivos

- Conhecer as perspectivas dos alunos para a melhoria da formação de professores em Portugal
- Identificar as características principais da teoria funcionalista das profissões
- Identificar o poder do Estado (autonomia política) e o poder da Ciência (autonomia científica) como os componentes centrais da definição da docência como semi-profissão
- Conhecer as características dos modelos de formação de professores inerentes à definição da docência como semi-profissão
- Identificar as razões que permitem integrar o modelo do profissional reflexivo na definição da docência como semi-profissão

Conteúdos

- A teoria funcionalista das profissões
- O papel do Estado e da Ciência na definição da docência como semi-profissão
- Os modelos de formação de professores: tradicional, técnico e reflexivo

Acções

- Leitura dos manifestos escritos e identificação de perspectivas apresentadas
- Exposição sobre a teoria funcionalista das profissões, as condições da definição da profissão docente como semi-profissão e os modelos de formação de professores correspondentes
- Discussão sobre o carácter profissional ou semi-profissional do modelo do profissional reflexivo e colaborativo, segundo a técnica dos Círculos Concêntricos ou dos Grupos de Observação e de Verbalização (Masetto, 2004)

Materiais

Textos escritos pelos alunos; acetatos/diapositivos

Bibliografia:

- Caria, T. (no prelo). Revisitar com os professores a Cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.
- Correia, J.A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Trabalho do aluno

- Preparação da apresentação de recensão crítica
- Desenvolvimento dos trabalhos a realizar para avaliação

Acompanhamento tutorial

Aula 7

Objectivos

- Relacionar a noção de construção de identidades profissionais para a mudança social real com a dimensão subjectiva do processo de profissionalização dos professores
- Identificar a profissionalidade e o profissionalismo como condições necessárias do processo de profissionalização dos professores
- Conhecer as características da dimensão ética e da dimensão epistemológica de uma profissionalidade docente sustentadora de um novo profissionalismo dos professores
- Perspectivar a configuração e a construção do conhecimento profissional docente relacionando e distinguindo entre saberes (teóricos e técnicos), saberes de acção e competências
- Integrar, diversificar, alargar, usar e organizar conhecimentos e capacidades adquiridas

Conteúdos

- Construção de identidades e profissionalização dos professores
- A profissionalidade e o profissionalismo como condições necessárias da profissionalização dos professores
- Definição de profissionalidade e suas componentes: pessoal e colectiva, ética e epistemológica
- Características básicas da dimensão ética da profissionalidade docente
- A construção do conhecimento profissional docente: saberes, saberes de acção e competências

Acções

- Exposição com base em acetatos/diapositivos
- Apresentação de recensão crítica e debate

Materiais

Acetatos, Diapositivos; outros

Bibliografia:

- Day, C., Pacheco, J., Flores, M. A., Hadfield, M., & Morgado, J. (2003). The changing face of teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 239-251.
- Dubar, C. (1987). La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*. XXIX, 1, 3-14.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Pelletier, G. (2003). Gestión de la formación, formación y conocimientos para la acción. In G. Pelletier (Coord.), *Formar los dirigentes de la educación – aprendizaje en la acción* (pp. 13-35). Madrid : Editorial La Muralla.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Silva, A. S. (2005). Desafios da educação para a época actual. *Perspectivar Educação*, 10/11, 7-12.

Trabalho do aluno

- Preparação da apresentação de recensão crítica
- Desenvolvimento dos trabalhos a realizar para avaliação

Acompanhamento tutorial

Aula 8

Objectivos

- Identificar as faces epistemológica, pessoal e colectiva da competência
- Identificar as condições da aprendizagem organizacional e as características de uma organização aprendente
- Desenvolver uma perspectiva crítica sobre o uso da noção de competência
- Integrar, diversificar, alargar, usar e organizar conhecimentos e capacidades adquiridas

Conteúdos

- Faces epistemológica, pessoal e colectiva da competência
- Profissionalidade qualificação e competência

Acções

- Exposição com base em acetatos/diapositivos
- Apresentação de recensão crítica

Materiais

Acetatos/diapositivos; outros

Bibliografia

- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? quelles instances?. *Éducation Permanente*, 135, 143-151.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Ramos, M. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez Editora. (pp.221-280)
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Editora Vozes
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, 57-69.

Trabalho do aluno

- Estudo, traduzido numa página escrita, sobre os novos paradigmas das profissões. Cada aluno estudará um só paradigma, sendo que devem ser trabalhados todos os paradigmas. Os alunos juntar-se-ão por grupos, constituídos por colegas que estudaram diferentes paradigmas, para a construção de um quadro síntese. O trabalho basear-se-á nos textos de apoio 14 e 15.

Acompanhamento tutorial

Aula 9

Objectivos

- Identificar as novas condições teóricas, sociais e epistemológicas para a definição da docência como profissão
- Conhecer as ideias centrais dos novos paradigmas das profissões e o lugar neles ocupado pelo conhecimento e pela formação
- Elencar as características de uma Política Pedagógica facilitadora de um “profissionalismo de cima”
- Desenvolver uma perspectiva avisada sobre os apelos ao profissionalismo

Conteúdos

- Os paradigmas interaccionista e do poder e o lugar do conhecimento e da formação
- Características de uma Política Pedagógica
- Os riscos e as oportunidades dos novos apelos ao profissionalismo

Acções

- Apresentação pelos alunos dos quadros-síntese dos diferentes paradigmas
- Exposição sobre as características de uma Política Pedagógica
- Leitura de pequenos textos sobre os riscos e as oportunidades dos apelos ao profissionalismo
- Simulação de frente-a-frente entre partidários dos "riscos" e os partidários das "oportunidades" abertas pelos apelos ao profissionalismo – actividade “grupos de oposição” (Masetto, 2004).

Materiais

Quadros síntese em acetato; acetatos/diapositivos; pequenos textos relativos aos riscos e oportunidades dos apelos ao profissionalismo

Bibliografia

- Araújo, H. (1985). Profissionalismo e Ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 185, 85-103.
- Bolívar, A. (no prelo). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes, (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism – occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395-415.
- Lopes, A (no prelo c). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.
- Rodrigues, M. L. (1997). *A sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Editora Vozes.

Trabalho do aluno

- Preparação da apresentação dos trabalhos de investigação

Acompanhamento tutorial

Aula 10

Objectivos

- Reconhecer no modelo de formação profissional a estratégia fundamental de construção de um “profissionalismo de dentro”
- Identificar as condições e perspectivas gerais que subjazem à definição do ensino como actividade profissional e do professor como profissional
- Caracterizar o modelo profissional de formação de professores no que diz respeito ao lugar da prática, às novas geografias e aos novos actores e parceiros da formação
- Integrar, diversificar, alargar, usar e organizar conhecimentos e capacidades adquiridas

Conteúdos

- O modelo de formação profissional e o profissionalismo dos professores
- A definição de ensino e de professor no modelo de formação profissional
- A prática como fundamento do modelo de formação profissional
- Os novos mapas, actores e parceiros da formação

Acções

- Exposição tendo em conta a integração nesta temática de todos os conhecimentos e capacidades já adquiridos
- Análise em pequenos grupos do DL 43/2007 em função do modelo profissional de formação de professores, ficando cada grupo responsável por um ciclo da Educação Básica ou Educação de Infância
- Apresentação das conclusões da análise e debate

Materiais

Textos escolhidos do DL 43/2007

Bibliografia

- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.

Trabalho do aluno

- Preparação da apresentação de trabalhos de investigação

Acompanhamento tutorial

Aula 11

Objectivos

- Identificar as características, condições e fases do desenvolvimento profissional contínuo enquanto processo de construção de novas identidades profissionais docentes
- Conhecer as principais dimensões e problemáticas inerentes às diferentes fases do desenvolvimento profissional
- Reconhecer a importância do período de indução enquanto fase do desenvolvimento profissional contínuo
- Integrar, diversificar, alargar, usar e organizar conhecimentos e capacidades adquiridas

Conteúdos

- Definição de desenvolvimento profissional contínuo
- As fases do desenvolvimento contínuo, suas características e condições: a fase pré-formativa, a formação inicial, o período de indução, a formação contínua.

Acções

- Trabalho de grupo com base em pequenos textos com leitura orientada
- Apresentação de trabalho de investigação

Materiais

- pequenos textos para desenvolvimento de trabalho em grupo

Bibliografia

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores - os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, A (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos, *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1),171-204.
- Imbernon, F. (2000). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. S. Paulo: Cortez.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Trabalho do aluno

- Preparação da apresentação dos trabalhos de investigação

Acompanhamento tutorial

Aula 12

Objectivos

- Integrar, diversificar, alargar, usar e organizar conhecimentos e capacidades adquiridas
- Avaliar o processo de ensino aprendizagem

Ações

- Apresentação de trabalho de investigação
- Avaliar os processos de ensino e de aprendizagem

REFERÊNCIAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions - an essay on the division of expert labor*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Abraham, A. (1984). *La matrice du soi professionnel de l'enseignant (MISPE)*. Issy-les-Moulineaux: Édition Scientifiques et Psychotechniques.
- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-875.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Afonso, A. (2001). *Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Araújo, H. (1985). Profissionalismo e Ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 185, 85-103.
- Araújo, H. (1996). Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 161-174.
- Avanzini, G. (1978). *A pedagogia no séc. XX*. Lisboa: Moraes Editora.
- Baganha, F. & Caramelo, J. (1998). Socialização profissional das práticas numa Escola Secundária em Crise de Identidade. In *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp. 213-231). Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, Cambridge: University Press.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Beijard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' Professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bell, D. (1973). *The coming of postindustrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.

- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3-4, 23-36.
- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação - Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bolívar, A (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del redimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 79-94.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (no prelo). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes, (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005, Novembro 23). Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (45), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bouclet, M. & Huguet, P. (1999). Agir simultanément sur la compétence et sur l'organisation du travail : un nouveau défi pour les formateurs. *Éducation Permanente*, 141, 7-22.
- Braem, S. (2000, Junho). Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

- Caetano, A. (1997a). *Dilemas dos professores – um estudo exploratório*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. (1997b). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 191-221). Porto: Porto Editora.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Campos, B. (1993). As ciências da educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R., & Correia J.A. (1999). Enseignants au Portugal: formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), 131-142.
- Caria, T. (no prelo). Revisitar com os professores a Cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.
- Caria, T. (Org.) (2005). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- Carmona, D. (1993). *Identidade profissional dos professores de matemática: processos de formação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Castanho, S. (2004). Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.29-36). S. Paulo: Papirus Editora.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra. Vol. I
- Chakur, C. R. S. L. (2002). A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 149-176.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico – nuevas perspectivas en teoria de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners - narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. (recolhido no Sindicato dos Professores do Norte).

- Correia, J. A., Matos, M., & Lopes, A. (1999). *Formação de professores – da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Asa.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. A. (1993a). Licenciatura em Ciências da Educação – uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- Correia, J. A. (1993b). *Métodos de investigação em educação – relatório da disciplina*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do séc. XXI – perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 7-30.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., Caramelo, J., & Vaz, H. (1997). *Formação de professores – estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, J.A. & Caramelo J. (1997, Novembro). A formação contínua de professores – da gestão da profissão à gestão da carreira. Comunicação apresentada ao VII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation, *A Decisão em Educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Correia, J.A. & Stoer, S. (1995). Investigação em educação em Portugal In B. Campos (Org.), *A investigação educacional em Portugal* (pp. 53-75). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, J.A. (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cortesão, L. (1998). Espaços de intervenção das Licenciaturas em Ciências da Educação: configurações. In *Ciências da Educação – profissões e espaços sociais* (pp. 265-268). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Afrontamento.
- Côté, J. (2006). Identity studies: how close are we to developing a social science of identity – an appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3-25.
- Crozier, M. (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In *Mudança social e psicologia social* (pp. 69-81). Lisboa: Livros Horizonte.

- Cunha, M. I (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Curado, A. (1993). *A construção da identidade dos professores do ensino secundário: um estudo centrado em professores de português, matemática e economia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores - os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Pacheco, J., Flores, M. A., Hadfield, M., & Morgado, J. (2003). The changing face of teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 239-251.
- De Sordi, M. R. L. (2004). Alternativas propositivas no campo da avaliação: porque não?. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.171-182). S. Paulo: Papyrus Editora.
- Dejours, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail* (pp. 181-224). Paris: L'Harmattan.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1-87, 59-69.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dolz, J. & Olganier, E. (Orgs.) (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1987). La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*. XXIX, 1, 3-14.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, XXXVIII, 2, 179- 193.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – a construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités – l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dugué, E. (1999). La logique de la compétence: la retour du passé. *Éducation Permanente*, 140, 7-17.
- Durkheim, E. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 4, 609-623.
- Eliard, M. (1993). Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 55-60.
- Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estevão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In L. Lima (Org.), *Compreender a escola - perspectivas de análise organizacional* (pp. 250-286). Porto: Edições Asa.
- Esteve, J.M. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In J.M Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 223-234). Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona Laia.
- Estrela, A, Eliseu, M, Amaral, A.,Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 107-148.
- Estrela, T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1969) (Ed.). *The semiprofessions and their organization*. New York: Free Press.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism – occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395-415.
- Fayol, M. (1990). La production de textes écrits - introduction à l'approche cognitive. *Éducation Permanente*, 102, 13-19.
- Federação Nacional de Professores (1986). *A formação inicial dos professores do 1º CEB*. 3ª Conferência Nacional do 1º CEB. (recolhido no Sindicato dos Professores do Norte).

- Ferreira, E. (no prelo). A hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite & Lopes, A. (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation*. Paris: Dunod.
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-155). Neuchâtel: Delacheaux & Niestlé.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: PUF.
- Flores, A (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1),171-204.
- François, P. H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétence : une approche sociale cognitive. *Éducation Permanente*, 135, 45-55.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic – on practice of knowledge*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (Décembre, 1998). Une conférence d'Eliot Freidson. *DEES*, 114, 50-54.[versão electrónica]. Recolhido a 19 de Setembro de 2006 de www.google.com.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Galvão, L. & Chorão, M. F. (1997). Culturas de Escola na perspectiva dos funcionários auxiliares. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino* (pp. 215-228). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 3, 266-275.
- Gergen, K.J. (1987). Toward self as relationship. In K. Yardley & T. Honess (Eds.). *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie - ou l'enseignant praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Éducation Permanente*, 135, 23-32.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation Permanente*, 128, 63-70.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida quotidiana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gomes, R. (1992). *Culturas organizacionais de escola e identidades profissionais de professores: estudo de dois estabelecimentos do ensino secundário*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Gomes, R. (1993a). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 263-274.
- Gomes, R. (1993b). *Culturas de Escola e Identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gomes, R. (1993c). Culturas de escola: identidade à procura de argumentos. *Revista de Educação*, III, (2), 23-36.
- Gonçalves, J. (1995). *Prática docente e Identidade Profissional*. Comunicação apresentada no VI Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE) «Formation, savoirs professionnels et situations de travail». Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Grácio, R. (1991). Das Ciências da Educação em Portugal – um testemunho. In *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas* (pp.13-21). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-323). Paris: Librairie Larousse.
- Hewitt, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Imbernon, F. (2000). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. S. Paulo: Cortez.
- Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (2002). *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: ME/Ministério da Educação.

- Jesus, S. & Pereira, A. (1994). Estudos das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. Comunicação apresentada no V Seminário A componente da Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos. «A Psicologia na Formação Contínua», Universidade de Évora, Évora.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kuenzer, A. Z. (2004). O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.15-28). S. Paulo: Papirus Editora.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism - a sociological analysis*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Larson, M. (1988). À propos des professionnels des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Société*, 2, 23-40.
- Le Boterf, G. (1994). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? quelles instances?. *Éducation Permanente*, 135, 143-151.
- Leite, C. & Fernandes, P. (no prelo). A organização das escolas por agrupamentos - de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura – que opção curricular?. *Território Educativo*, 4, 37-40.
- Leite, C. (1999). Pontes entre a flexibilidade curricular e uma educação face à diversidade cultural. *Actas do Encontro Integração e Gestão Flexível do Currículo* (pp. 81-90). Guimarães: Centro de Formação da Associação de Escolas Francisco de Holanda.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, 20-26.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.). *Mudanças curriculares na transição para o séc. XXI em Portugal* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão flexível*

- do currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico (ME/DEB).
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Elo* (Número especial – Formação de Professores), 55-66.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2006, Abril). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. Comunicação apresentada ao *Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Leite, I. (2006, 16 de Setembro). *A reconfiguração dos sistemas educativos e a formação docente: demandas e alternativas*, recolhido a 19 de Setembro de 2006 de <http://cienciahoje.pt/4225>.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lester, S. (1994, Setembro). *On professionalism and professionalism*, recolhido em 20 de Outubro de 2006.
- Levine, C. (2005). What happened to agency? Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 175-185.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (1995). Professores e identidade. In *O estado actual da investigação na formação* (pp. 175-183). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Lopes, A. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2001a). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2001c). *Professoras e identidade*. Porto: Edições Asa.

- Lopes, A. (2002a). Constructing Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers – Some Relevant Conclusions of a Study Based on the Interpretative Paradigm. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2 (3), 241-254.
- Lopes, A. (2002b). O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o “fora” e o “dentro” das mudanças. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo & M. A. Casimiro (Orgs.), *Currículo e produção de identidades* (pp. 129-143). Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2002c). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, vol XI, 2, 35-52.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.
- Lopes, A. (2006). Da Formação à Profissão – choque da realidade ou realidade chocante? In M. L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser Professor do 1º Ciclo – Construindo a profissão* (pp. 85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança.
- Lopes, A. (no prelo a). A identidade do 1º CEB. In A. Lopes (Coord.), *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)/Afrontamento.
- Lopes, A. (no prelo b). Être vieux ou jeune dans le métier d’enseignant au Portugal: l’âge comme catégorie sociale. In *Vieillir dans le métier*. Paris: Éditions DeBoeck.
- Lopes, A. (no prelo c). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000a). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000b) A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, XIII, (2-3), 39-55.
- Lopes, A., Coelho, R., Pereira, F., Ferreira, E., Leal, R. & Leite, C. (2007). Os processos e os produtos da investigação em Ciências da Educação na FPCE-UP: caracterização e prospectiva. *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 105-132.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A., Rocha, R. & Fragateiro, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 63 – 95.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto - formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic.
- Lopes, A., Pereira, F., Silva, M. A.; Ferreira, E., Sousa, C., Rocha, R (2004). Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português. *Revista Educação em Debate*, V.2, 48, 50-63
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Machado, G. (2003). *A Re(construção) da identidade profissional em escolas rurais do Alentejo Litoral*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2007). A narrativa das narrativas: Um estudo das narrativas educacionais dos investigadores/docentes da FPCE-UP. *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 133-152.
- Mandra, R. (1984), Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Masetto, M. T. (2004). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.83-102). S. Paulo: Papyrus Editora.
- Matos, M. (1997). Modelos de profissionalidade e modelos de formação. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do Ensino* (pp.189-199). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Matos, M. (1998). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. In *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp.379-401). Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- McCall, G. & Simmons, J.L. (1978). *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*. London, Free Press.
- McCall, G. (1977), The social looking-glass: a sociological perspective on self-development. In T. Mischel (Ed.), *The self-psychological and philosophical issues* (pp. 274-287). Oxford, Basil: BlackWell.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministério da Educação (1984). *Sobre o perfil dos professores a formar nas ESE's*. Relatório do grupo de trabalho criado pelo Despacho nº 138/ME/84 de 27 de Julho (recolhido no Sindicato dos Professores do Norte).
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Morin, E. (1999). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.
- Mortimer, T. & Gecas, V. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp. 265-286). London: Routledge & Kegan Paul.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, 211-250.

- Ng, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 16, 239-255.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs. Analyse Sócio-Historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Vol(s) I e II.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pelletier, G. (2003). Gestión de la formación, formación y conocimientos para la acción. In G. Pelletier (Coord.), *Formar los dirigentes de la educación – aprendizaje en la acción* (pp. 13-35). Madrid: Editorial La Muralla.
- Pernán, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Pereira, F. (no prelo). Amar ou constringer – escola e infância: os discursos das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Petit, S. (1998). La situation de travail productrice de compétences collective. *Éducation Permanente*, 135, 99-107.
- Pinto, A & Sanches, M. F. (2002). Interações organizacionais nos grupos disciplinares: balcanização ou anomia?. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 639-650). Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pinto, F.C. (1995). A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 7-48.

- Pollard, A. (1993). Primary school teachers and their colleagues. In S. Demamont (Ed.) *The primary school teacher* (pp. 100-119). London: Falmer Press.
- Ramalho B., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Ramos, M. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rattansi, A., & Phoenix, A. (1997). Rethinking youth identities: modernist and postmodernist framework. In J. Bynner, L.Chisholm, & A. Furlong (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context* (pp.121-150. Aldershot, UK: Ashgate.
- Ribeiro, A., Lopes, A., Pereira, F., Barbosa, L., Fidalgo, M., & Sousa, M. (1997). *Projecto Cria-se – Educar e Formar para a Criatividade*. Porto: Afrontamento.
- Roche, J. (1999). La dialectique qualification-compétence: état de la question. *Éducation Permanente*, 141, 39-53.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*.Oeiras: Celta.
- Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp. 304-319). London: Routledge & Kegan Paul.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sampson, E. (1985). The decentralization of Identity - toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 40, 11, 1203-1211.
- Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, V, 1, 41-62.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London, New York: Routledge.
- Santos, B.S. (1991). Subjectividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 135-191.
- Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 17, 1, 4-14.
- Semin, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 239-251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Shotter, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 199-211.
- Silva, A. S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.
- Silva, A. S. (2005). Desafios da educação para a época actual. *Perspectivar Educação*, 10/11, 7-12.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Simões, C.; Santos, M.; Gonçalves, J.; & Simões, H. (1997). Construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M.F. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 245-259). Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. (2003). *Currículo de formação inicial e emancipação: um estudo exploratório sobre a identidade de professores profissionalizados do curso de 1979 da escola do Magistério Primário do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Stoer (1998). Reflexões críticas sobre a Licenciatura em Ciências da educação da FPCE-UP. In *Ciências da Educação - profissões e espaços sociais* (pp. 281-292). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Afrontamento.
- Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-83.

- Stoer, S. (1994). O estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stryker, S. & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (pp.311-378). New York: Random House.
- Sulzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'interactions – critique sociale du savoir-être. *Éducation Permanente*, 140, 51-59.
- Sykes, G. (1992). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, 11, 85-96.
- Tajfel, H. (1982). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In *Mudança Social e psicologia social* (pp.13-39). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Editora Vozes
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1995). A reforma educativa ou a legitimidade do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 49-70.
- Thurler, M (2003). Saberes de acción, saberes de innovación de los directores de centro. In G. Pelletier (Coord.), *Formar los dirigentes de la educación – aprendizaje en la acción* (pp.123-159). Madrid: Editorial La Muralla.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Éditions du Seuil.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation Permanente*, 135, 33-44.
- Touraine, A (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, J. (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- Veiga, I. (2004). O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projecto político-pedagógico. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.143-152). S. Paulo: Papyrus Editora.

- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris. Presses Universitaires de France.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do professor: escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vila, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Wachowicz, L.A. (2004). O método dialético na didáctica da educação superior. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.37-46). S. Paulo: Papirus Editora.
- Wallerstein, I. (Dir.)(1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, 57-69.
- Zarifian, Ph. (1996). *Travail et communication – essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Zarifian, Ph. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac.
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Identité sociale et conscience - introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.

Legislação referida

- DL 769-A/76
- DL 74/2006
- DL 139-A/90
- DL 344/89
- DL 43/89
- DL 43/2007
- Lei 46/86
- Portaria 816/87 de 30 de Setembro
- Portaria nº 836/2002

- Deliberação nº 509/2003 da Secção Permanente do Senado da Universidade do Porto, publicada no Diário da República de 9 de Abril de 2003
- DL 115/A -97

Outros documentos/fontes referidos/as

- Página *web* de apresentação da LCE da FPCE da Universidade de Lisboa, 2001.
- Documento manuscrito sobre a criação e desenvolvimento da LCE-UP, elaborado e cedido por Stephen Soer
- Relatório de Auto-avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação de 1996/1997
- Guia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da FPCE-UP - 1998/1999
- Relatório da Comissão de Avaliação Externa - 1999
- Relatório de Auto-avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação - 2003/2004
- Relatório da Comissão de Avaliação Externa - 2005
- Pedido de Registo de Adequação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação
- Pedido de Registo de Adequação do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação
- Suplemento ao Diploma da Licenciatura em Ciências da Educação
- Documento de apresentação da Área 4