

Amélia Lopes¹, Fátima Pereira², Manuel António³, Elisabete Ferreira⁴, Cristina Sousa⁵ e Rosália Rocha⁶

Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português

Resumo

Alargando a investigação que, em Portugal, tem tipicamente relacionado a construção de identidades profissionais dos professores com a formação contínua, este artigo relaciona aquela construção com a formação inicial de professores do ensino primário. Discutimos resultados parciais de um projecto de investigação sobre os modos como a formação inicial marca a primeira identidade profissional. O projecto toma em consideração quatro períodos dos últimos trinta anos, pretendendo relacionar, para cada um, identidades profissionais de base (identificadas por entrevista biográfica) e currículo de formação (caracterizado por análise de documentos). Do desenvolvimento de duas das três fases do projecto, sublinhamos os seguintes resultados: do ponto de vista do estatuto objectivo, a formação de professores em Portugal tem tido um padrão positivo de evolução; o envolvimento dos estudantes tem um efeito importante na dimensão social da identidade profissional e toma lugar em práticas do currículo informal e oculto (embora possíveis através de um currículo formal); o período posterior à revolução, década de 1970, é um bom exemplo do envolvimento dos estudantes e, deste ponto de vista, contrasta com a formação na década de 1990, que se caracteriza por uma pesada cultura académica e por uma forte dimensão científica. Tendo em conta a importância da dimensão social na identidade profissional de professores do ensino primário, o artigo termina apelando para a identificação de vias curriculares que promovam a integração da qualidade científica e o envolvimento dos estudantes na sua formação.

Palavras-chave: identidades profissionais de professores, formação contínua, ensino primário em Portugal.

Abstract

Initial curricular formation and professional identities in the portuguese elementary school

Expanding typical Portuguese research that tends to relate teachers' professional identity construction mainly with on-going teacher education, this article chooses, instead, to relate that construction with primary teachers' initial education. We present and discuss some partial results of a research project concerning the ways in which teacher's education imprints the first teacher's professional identity. The project takes into consideration four different periods of the Portuguese educational system in the last thirty years, intending to relate, for each of them, teachers' basic professional identity (disclosed through biographical interviews) with education curriculum (characterized by documents analysis). From the development of two of the three phases of the research project, we can stress the following partial results: regarding the objective status, primary teachers' education in Portugal has had a positive pattern of evolution; students' involvement has an important impact in the social dimension of teachers' identity; this involvement takes place inside informal and hidden curriculum practices, but these practices are fostered by a formal curriculum that makes it possible; the period that follows the revolution, in the 1970's, is a good example for what concerns students' involvement and, from this point of view, it contrasts with teachers' education in the 1990's, characterized by a heavy academic culture and a strong scientific dimension. Taking into account the importance of the social dimension for the primary teachers' professional identity, this article concludes by asking for the identification of curricular ways that will promote the integration of both scientific quality and students' involvement.

Keywords: identidades profissionais de professores, formação contínua, elementary school in Portugal.

¹ Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Email: amelia@fpce.up.pt

² Professora Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: fpereira@fpce.up.pt

³ Professor Assistente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. E-mail: masilva@iep.uminho.pt

⁴ Professora Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: elisabete@fpce.up.pt

⁵ Mestre em Ciências da Educação e bolsista de Investigação do Projecto FIIP. E-mail: csousa@fpce.up.pt

⁶ Mestre em Ciências da Educação e professora aposentada do 1º CEB. E-mail: rrfp@clix.pt

Introdução

Os apelos à mudança na educação em geral e na educação escolar em particular, em nível europeu e também mundial, tornaram-se insistentes sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX. Um novo modo de pensar a organização e o desenvolvimento social, emergiu caracterizado, no que diz respeito especificamente à educação, pela ênfase na educação permanente, por um lado, e na reforma dos sistemas educativos, por outro.

No caso da formação de professores, estas novas ênfases resultaram na eleição da formação contínua como a principal fonte de realização da mudança desejada, o que em Portugal coincidiu com a afirmação da educação como campo de estudo científico. Esta coincidência fez não só com que, no caso português, a investigação em educação crescesse aliada à formação de professores, mas também com que, na formação de professores, se focalizasse a formação contínua.

Efectivamente, o desenvolvimento do professor por meio da formação contínua é, doravante, o tema de investigação mais perseguido, pelas razões já referidas, mas também porque o mal-estar dos professores, decorrente do seu sentimento de incapacidade para confrontar as mudanças pretendidas, se começava a fazer sentir. Com efeito, cedo a investigação sobre a formação contínua de professores e o seu desenvolvimento profissional coabitou com o reconhecimento da existência de crise na identidade profissional dos professores. Embalada pelo enorme desenvolvimento, nas ciências sociais e humanas, da investigação sobre as identidades pessoais e sociais desde a segunda metade da década de 1980, a investigação sobre a construção das identidades profissionais docentes, aliada a diversos modelos de formação contínua, mesmo que ainda pouco alicerçada dos pontos de vista conceptual e metodológico, foi o centro das atenções e preocupações.

Para trás, ficava a única formação de professores existente em Portugal desde o séc. XIX, pelo menos para o nível de formação básico, a formação inicial. Os estudos realizados nos domínios do mal-estar dos professores ou do seu desenvolvimento profissional, faziam até menção ao impacto negativo da formação inicial, vista mais como obstáculo ao desenvolvimento e bem-estar dos docentes do que como facilitadora (ESTEVE, 1984).

Muita da investigação sobre a formação de professores focalizou-se, então, na formação contínua, nomeadamente, na sua relação com a construção das identidades profissionais. A este nível, alguns estudos por nós realizados com professoras do 1º. Ciclo do Ensino Básico - 1º. CEB, correspondente ao anterior Ensino Primário - (cf. RIBEIRO *et al.*, 1997; LOPES, 2001; LOPES, 2002) foram tornando saliente, não só a efectividade dos modelos de formação contínua centrados e baseados na escola, na investigação-ação deliberativa e na reflexão sobre escritos de trabalho, mas também a sua abrangência apenas relativa, pois as mudanças assim conseguidas pareciam exigir um esforço excessivo, dada a distância entre os objectivos prosseguidos - informados pelo desenvolvimento pessoal e profissional centrado no desenvolvimento de projectos de estabelecimento e comunitários e na discussão e gestão em grupo - e a profissionalidade corrente dos professores. Como se a formação contínua tivesse que atingir também objectivos que deviam ter sido atingidos pela formação inicial ou como se a formação contínua tivesse que suprir lacunas profundas dos contextos de trabalho e dos modos de trabalho pedagógicos correntes.

Fruto apenas de esquecimento ou de uma convicta rejeição, o abandono da reflexão sobre a formação inicial verifica-se mais por parte da comunidade científica que por parte dos poderes políticos. A este nível, no caso português, algumas mudanças foram introduzidas, enquanto partes integrantes de políticas globais - informadas pela integração europeia - de qualificação urgente de um corpo docente profundamente desprezado durante 40 anos de Estado Novo. Entre essas mudanças contam-se a criação dos centros integrados de formação de professores e a institucionalização das Escolas Superiores de Educação e sua integração nos Institutos Superiores Politécnicos. Mas só no final da década de 1990, com a criação do INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), se retoma a discussão da qualidade da formação inicial de professores, discussão que, aliás, se vai integrar numa outra mais alargada sobre a qualidade da formação no ensino superior.

O projecto FIIP (Formação inicial e identidades profissionais no 1º CEB: currículo e identidades profissionais de base), financiado pela FCT/POCTI/FEDER, foi concebido com o objectivo de estudar o impacto da formação inicial na

identidade profissional de base de docentes do 1º. CEB, identificando os domínios em que ela, enquanto contexto de construção da primeira identidade profissional, se torna fundadora. Para o efeito, cruzaram-se biografias profissionais e currículos de formação de diferentes períodos dos últimos trinta anos. Biografias profissionais, porque a identidade profissional de base só pode ser identificada enquanto inferida a partir da percepção de cada um sobre como o projecto profissional configurado na formação inicial se foi reconstruindo (ilusões e desilusões incluídas) ao longo do percurso profissional (percurso que, no caso português, conta com uma realidade que está muito aquém do minimamente necessário). O recurso a diversas épocas históricas, e portanto a diferentes gerações de professores, por ser esse um meio para a identificação de dimensões de impacto que fossem, por um lado, independentes e, por outro lado, dependentes de especificidades de uma época qualquer.

Os períodos estudados estendem-se do final da década de 1960 ao final da década de 1990: o 1º. período corresponde ao período anterior ao 25 de Abril de 1974, o 2º. período decorre de 1974 a 1979 (incluindo o período revolucionário e o período da normalização política); o 3º. período corresponde à década de 1980; e o 4º. período à década de 1990.

O projecto incidiu numa mesma instituição de formação (primeiro, Escola do Magistério Primário e, depois, Escola Superior de Educação) e desenvolveu-se em três fases: as duas primeiras envolvendo a recolha e a análise de documentos caracterizadores do currículo oferecido em cada época, a recolha e análise de entrevistas e/ou narrativas biográficas realizadas a professores formados nessas diferentes épocas e ensaios de cruzamento das duas vias, com vista à elaboração de hipóteses parciais sobre a relação entre currículos de formação e as identidades profissionais de base neles construídas; a última fase consistiu no cruzamento definitivo das duas vias de investigação.

Este artigo incide nas primeira e segunda fases do projecto FIIP e pretende dar conta de resultados parciais emergentes, quer de cada uma das vias de investigação, quer das tentativas do seu cruzamento. Inicialmente, expomos sobre o

quadro teórico subjacente. Passamos, então, à apresentação dos resultados referidos, primeiro os relativos à primeira fase e depois os relativos à segunda fase. Terminamos apresentando e discutindo uma hipótese emergente da comparação do cruzamento das duas vias de pesquisa para dois dos períodos em estudo: o 2º período, durante o qual a formação foi marcada pela Revolução dos Cravos; e o 4º período, caracterizado sobretudo pela integração da formação nos Institutos Superiores Politécnicos e pela criação das Licenciaturas em Ensino Básico⁷.

Quadro teórico

A identidade profissional é uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social. A sua construção corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual resulta da articulação de duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa, entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional) (DUBAR, 1995). As duas transacções processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem.

A identidade constrói-se, portanto, na articulação entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais. Na transacção subjectiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou rupturas entre a identidade visada e a identidade herdada; na transacção objectiva, ela pode realizar-se por reconhecimento ou por não reconhecimento, ou seja, por acordo ou por desacordo entre identidade real e virtual.

A formação profissional (inicial) tem lugar em sistemas de acção (contextos de formação) portadores de propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais, do que emergirá a primeira identidade profissional. Esta primeira identidade profissional é o resultado de um processo de socialização secundária e corresponde à "aquisição" de "saberes" relativos ao campo especializado da actividade a que

se refere, os "saberes profissionais", definidos como verdadeiros universos simbólicos (DUBAR, 1995; BENAVENTE, 1990). A qualidade dos saberes profissionais depende da relação que se estabelece entre os saberes profissionais oferecidos pela socialização secundária e os saberes de base decorrentes da socialização primária. A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador. No caso da profissão docente, uma profissão que todos conhecemos por dentro e sobre a qual possuímos "modelos latentes" (MESA, 1987), a elaboração desta relação é especialmente importante.

Dubar (1995) explicita que a eficácia da socialização secundária implica a articulação durável de um "aparelho de legitimação" e de uma "reinterpretação da biografia passada", em torno de uma estrutura-tipo cujo protótipo é "antes pensava que... agora penso que" (mudança que recebe muitas vezes o nome de "conversão"). Para tal, o trabalho biográfico (trabalho do actor) deve poder inserir-se no quadro de um "aparelho de conversação", ele mesmo inserido numa estrutura (lugar) legitimante de plausibilidade (DUBAR, 1995).

A identidade profissional primeira é então uma identidade psicossocial nova. Reportando-se especificamente à formação de professores, Simões e colaboradores (1997) defendem que é sobre a identidade psicossocial do jovem que actuará a formação inicial. Para estes autores, o desenvolvimento profissional decorre de aspectos múltiplos que vão para além da preparação/formação para o exercício da profissão e implica a reformulação da própria identidade psicossocial, a qual por sua vez interfere na mudança de perspectivas sobre a profissão a exercer: a formação leva, muitas vezes, a "reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca dos problemas que, directa ou indirectamente, se reportam à sua estrutura pessoal, o que determina muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e a satisfação pessoal e, de um modo geral, muito do seu posicionamento face à realidade" (SIMÕES; SANTOS; GONÇALVES & SIMÕES, 1997, p. 49).

Nos termos de Lacey (1977), a formação inicial resulta na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e na adopção de uma estratégia social. Por isso, a primeira identidade profissional é também, sempre, uma projecção de si no futuro (seja no registo da estratégia, seja no registo do projecto).

À identidade profissional primeira, Dubar (1995) chama "identidade profissional de base", a qual decorre da trajectória psicossocial do que "entra" em formação e vive a formação (da sua transacção subjectiva), da qualidade da transacção objectiva (em si e na relação que estabelece com a transacção subjectiva) vivida na formação (onde o currículo ocupa um lugar central), mas também do tempo em que decorre a formação: as categorias de apreciação e identificação de uma e outra transacção decorrem da época em que a formação se realiza. Daí que Dubar (1995) inclua a identidade profissional de base na transacção biográfica e, simultaneamente, afirme que ela é também, sobretudo, um problema de geração. Segundo o mesmo autor, interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo nos contextos profissionais.

O percurso profissional e seus respectivos contextos provocarão alterações na identidade profissional de base, que se espelham numa identidade corrente (cf. ROSSAN, 1987), actual ou comum num determinado momento do percurso. Esta identidade corrente afecta o que se poderá fazer no futuro e é afectada pelo passado.

O étimo latino *currere* significa caminho, percurso, trajectória e indicia uma possível relação entre currículo e biografia. Por outro lado, uma biografia reflecte a apropriação, pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida. O currículo constitui-se como parte integrante desses contextos e é nessa dimensão que nos possibilita interpretar o seu impacto na produção das identidades profissionais.

As concepções de currículo são diversas e dependem do referencial a que se reportam. Para efeitos da análise que realizamos, as perspectivas que restringem o currículo a um programa de conteúdos do ensino revelaram-se limitadas e, por isso, privilegiámos as concepções que realçam do conceito a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito que deverá ser explícito e por isso sujeito à reflexão e à crítica (STENHOUSE, 1975). O currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática (CARR & KEMMIS, 1988); pode então ser considerado como constitutivo dos "cenários" nos quais o desenvolvimento humano se processa.

⁷ Estas Licenciaturas habilitam para o ensino nos 2º e 1º Ciclos do Ensino Básico.

O desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1979), realiza-se por processos de interacção dinâmica entre o indivíduo e as características mutáveis dos meios imediatos em que participa e que são influenciadas pelas relações que estabelecem com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integram ou dos quais sofrem influências. A identidade biográfica resulta da integração e da articulação subjectiva das configurações psicológicas e sociais que a cada momento o indivíduo constrói sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano. Assim, consideramos que a identidade profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos factores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante. O currículo “é documento de identidade” (SILVA, 2000, p. 155) o que significa, no caso da formação inicial de professores, que ele não reflecte apenas um conjunto de enunciados prescritores de perfis profissionais e de competências a desenvolver na formação, mas também um complexo de proposições que contextualizam as possibilidades da acção que induz a formação das identidades.

Na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado como sinónimo de programa, tendendo-se a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade. No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens. De acordo com essa concepção, considerámos três dimensões de currículo a estudar: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto.

O “currículo formal” é o currículo explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspectos da educação; corporiza-se, assim, numa panóplia de documentos que visam implementar um projecto cultural, historicamente condicionado e integrado numa sociedade da qual e para a qual se seleccionam conteúdos que possam fundamentar esse projecto.

O “currículo informal” refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alu-

nos e tem, por isso, uma natureza dinâmica, mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios; diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O desenvolvimento curricular relaciona-se com esta dimensão do currículo e resulta de condições contingentes relativamente aos contextos e aos agentes envolvidos e pode, por essa razão, também ser designado por “currículo reflexivo” (LOPES *et al.*, 2004).

O “currículo oculto” (“implícito”, “latente”, “escondido” ou “paralelo”) relaciona-se com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente (SANTOMÉ, 1995). Essa dimensão diz respeito a “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas” (*ibid.*, 201).

O currículo escolar inclui elementos que se estendem desde as infra/estrutura e macro/estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, e pode, como já dissemos, ser considerado como um cenário de desenvolvimento concreto onde se formam as pessoas, isto é, onde se produzem as identidades. Para o estudo do impacto da formação inicial na construção de identidades profissionais de base, interessa ter em conta os microssistemas («lugares» onde a agência de professores e alunos se pode exercer de forma mais cabal), mas também o exossistema e o macrosistema em que eles se integram. É, aliás, esta relação da escola com a sociedade, enquanto projecto de formação, explícito ou implícito, que é relevada pela teoria crítica do currículo.

Alguns resultados da primeira fase do Projecto FIIP

Numa primeira fase do projecto FIIP, perseguimos o seu objectivo focalizando, de forma exploratória, as duas vias de pesquisa que consideramos para o efeito: a análise de documentos com vista à caracterização do currículo de formação inicial oferecido em diferentes momentos da

história portuguesa dos últimos 30 anos; e a análise de entrevistas biográficas a professores formados nesses diferentes momentos, com vista à caracterização da sua identidade profissional de base. Os resultados que vamos apresentar dizem respeito, por um lado, à análise de documentos de natureza sócio-política, indexados ao macrosistema e ao exossistema, relativos às décadas de 1980 e de 1990 e, por outro lado, à simulação do cruzamento dos resultados da análise de narrativas biográficas de professores formados durante a segunda metade da década de 1970, ou seja, no período pós 25 de Abril (2.º período em estudo), mais propriamente no curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP), com os resultados da análise do Plano de Estudos do Magistério Primário e Infantil 76/79.

A análise de documentos

Da análise dos documentos de cariz sócio-político produzidos durante as décadas de 1980 e de 1990, resultou um sistema categorial constituído por duas categorias de tempo e seis categorias temáticas. As categorias de tempo são: a que se estende da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 até ao 13.º Governo Constitucional, abrangendo *grosso modo* a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990; e a que abrange os 13.º e 14.º Governos Constitucionais. Os documentos de cada um destes tempos possuem uma coerência e relação próprias. As seis categorias temáticas foram denominadas e definidas da seguinte forma: “instituições formadoras” – categoria em que se integram todos os enunciados relativos às instituições onde deve ocorrer a formação inicial de professores do 1.º CEB, tais como os relativos ao debate politécnicos/universidades; “valorização profissional” – categoria em que se integram todos os enunciados relativos à defesa da melhoria, ou à melhoria efectiva, do estatuto profissional dos professores do 1.º CEB, tais como os relativos à atribuição do grau de licenciatura e à igualização de vencimentos; “organização curricular” – categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito à organização da formação inicial a nível nacional, do ponto de vista formal e prévio ao acto de formação, tais como os relativos às componentes de formação e sua exten-

são relativa; “desenvolvimento curricular” – categoria em que se integram as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação; “culturas de formação” – categoria em que se integram as unidades discursivas relativas aos modos de vida institucional que se relacionam com as atitudes, os valores, as acções de rotina e as que emergem de forma divergente e espontânea, as relações de poder e as especificidades interaccionais dos quotidianos vividos na instituição; e “perfil do professor a formar” – categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito às competências e capacidades que constituem o tipo de professor que se pretende e que a formação inicial deve perseguir.

A primeira categoria de tempo – a que, simplificando, chamaremos “década de 1980” – corresponde ao fecho do ciclo revolucionário (ideologia de democratização) e à abertura de um contexto de reforma global (acompanhado do início da expansão do mercado) em que se intensificou a assunção de um Estado essencialmente regulador e uma definição economicista da educação. Como conceitos centrais identificam-se os de democratização, direcção (gestão) democrática, heteronomia e gestão profissional. Nesta época, emerge a ideologia da modernização (competitividade, excelência, eficácia), ou seja, o discurso da qualidade em educação.

A segunda categoria de tempo – a que, simplificando, chamaremos “década de 1990” – caracteriza-se por uma política educativa que se desenvolve entre uma ideologia neoliberal (resultante de políticas de nova direita), que assenta na liberdade individual de escolha e na expansão do mercado educacional, e o impulso de uma política de *territorialização*, evidenciada nos discursos da descentralização e da desconcentração. Como conceitos centrais salientam-se os de autonomia (contratualização) e participação. De um modo paradoxal, assistimos simultaneamente à expansão de uma ideologia do progresso (do mercado) e à emergência da concertação social (da participação). Nesta época, iniciou-se uma nova definição organizacional das escolas (parcerias, negociação, responsabilidade, diálogo), cuja máxima expressão foi assumida com a elaboração do pacto educativo, que se celebrou na “paixão pela educação”.

Estes dois tempos estão presentes em cada uma das categorias temáticas, excepção feita à categoria “culturas de formação”, que possui enunciados oriundos apenas de documentos da década de 1990. Na impossibilidade de apresentarmos detalhadamente a descrição de cada uma das categorias, por razões de espaço, vamos de-ter-nos apenas nesta última categoria.

A categoria “culturas de formação” constituiu-se autonomamente relativamente às categorias “organização do currículo” e “desenvolvimento curricular”, por opções de natureza heurística, na interpretação dos dados. Isto é, apesar de conceptualmente se considerar o currículo na sua acepção lata, que inclui, não só os saberes veiculados formal e intencionalmente, mas também aqueles que resultam de todas as vivências institucionais, considerámos que as referências a actividades de natureza sócio-cultural nos permitiriam produzir inferências pertinentes para a compreensão dos processos de construção de identidades profissionais de base e, por isso, deveriam ser categorizadas de modo independente. Assim, salientamos a total ausência de alusões às “culturas de formação”, na primeira metade da década de 1980, e a sua aparente «redescoberta» nos discursos datados na segunda metade da década de 1990, nos quais se reconhece a importância das culturas organizacionais na qualidade da formação e se apela ao envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos: “salienta-se a importância do currículo oculto e de fenómenos extra-curriculares na formação inicial” (Conselho Nacional de Educação - CNE, 1999); “foi possível identificar culturas organizacionais que valorizam a identidade profissional dos futuros educadores e professores (...) reforço de uma cultura de escola própria” (AFONSO, 2001). Registámos, ainda, a referência à necessidade de elaboração de projectos de formação, pelas instituições, considerando-se que pode ser indicadora de uma reconceptualização da formação profissional, no sentido da consideração da sua complexidade sócio-cultural e psicológica.

Embora de um modo indirectamente implicado nas “culturas de formação”, consideramos as alusões, na segunda metade da década de 1990, à implementação de medidas de recrutamento dos formandos entre “os melhores alunos”, como potencialmente implicadas nesse domínio; essas alusões articulam-se com o reco-

nhecimento de que os cursos de formação inicial de professores “Não constituem a primeira escolha, em cerca de metade dos jovens (em 1994/95 e no ensino público) e estes não são os «melhores alunos»” (FENPROF, 1997). Esta situação, no entanto, sofreu alterações, no final da década de 1990: “o inquérito confirma que a grande maioria dos diplomados (...) escolheram o curso como primeira opção, com razões centradas na expectativa da aquisição de conhecimentos de «interesse pessoal», e de uma futura «realização profissional» (AFONSO, 2001, p. 22).

Ao atentarmos nos resultados do estudo baseado na análise de documentos, cruzando as categorias temporais com as categorias temáticas, identificamos dimensões da formação inicial de “percurso forte” e dimensões de “percurso fraco”, tendo-se em conta a relação entre os discursos e as suas concretizações (Fig. 1). Entre as primeiras – que consideramos de percurso forte – encontram-se as relativas às categorias “instituições de formação”, “valorização profissional” e “organização curricular”; entre as segundas – que consideramos de percurso fraco – estão as relativas às categorias “desenvolvimento curricular”, “culturas de formação” e “perfil do professor a formar”. Nas últimas, há uma maior distância entre os discursos e a sua concretização.



Fig. 1 – Dimensões de percurso fraco e dimensões de percurso forte no que diz respeito à formação inicial de professores do 1º CEB em Portugal nas décadas de 1980 e de 1990.

Os dois grupos de dimensões dizem respeito a duas diferentes perspectivas possíveis

sobre a relação entre a formação e a identidade profissional do professor, que embora relacionadas se podem (devem), com objectivos de análise, distinguir: aquela em que as decisões políticas sobre a formação se relacionam com a identidade do professor como grupo profissional, enquanto dotado de características socialmente objectivas e fontes de maior ou menor estatuto social – de ênfase sociológica; e aquela que diz respeito às qualidades profissionais dos professores e competências associadas, ambas relacionadas com a sua identidade pessoal, que decorre da formação profissional, qualquer que seja o seu tipo - inicial, contínua ou resultado do processo de imersão na cultura própria (das interacções próprias) ao grupo e contextos profissionais – de compreensão psicológica, psicossocial e psicossociológica.

Podemos, assim, considerar que, nas duas últimas décadas do séc. XX, se deram, através das transformações introduzidas ao nível da formação inicial de professores (no que diz respeito ao tipo de “instituições formadoras”, à “organização do currículo” e à “valorização profissional”), passos determinantes no fortalecimento do estatuto social e profissional do professor do 1º. CEB. O mesmo não se poderá dizer sobre a segunda perspectiva. A este respeito (“desenvolvimento curricular”, “culturas de formação” e “perfil do professor a formar”) há ainda um importante percurso a fazer, percurso que depende mais das interacções e interpretações humanas que das leis ou prescrições. É de salientar, no entanto, a inclusão recente (apenas no final da década de 1990) das “culturas de formação” entre as dimensões de problematização da qualidade da formação através das relações de formação.

Parece ser aliás a este nível que se vislumbra uma relação heurística entre os dois estudos aqui apresentados. Com efeito, vejamos os resultados decorrentes da simulação da estratégia metodológica central para profissionalizados do curso de 1976/1979 da EMPP.

Cruzamento da análise de narrativas biográficas de professores formados no curso de 1976/1979 com a análise dos respectivos planos de estudo

No contexto da história recente da formação inicial de professores do 1º. CEB, a época

que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 possui algumas características interessantes com vista ao estudo do impacto da formação inicial nas trajetórias profissionais dos professores, uma vez que todo o conteúdo normativo do contexto social se encontrava suspenso, abrindo espaço à autoria, à invenção e à participação. Esta flexibilização ou diminuição de influência deixará ver mais claro o impacto de factores que, inactivos em fase normal, se expõem em fase de transformação.

As narrativas foram recolhidas mediante questões latas de orientação da narrativa, relativas aos períodos biográficos a considerar (infância/pré-escolar; escola primária; adolescência; jovem-EMPP; e adulto/profissional) e a reflexões feitas actualmente sobre a sua formação inicial. Na outra via de indagação, foram analisados os textos relativos aos objectivos e programas das disciplinas ou áreas de cada um dos três anos constituintes do plano de estudos dos cursos do Magistério Primário de 1976/1979.

Na primeira dimensão de pesquisa, a análise de conteúdo das narrativas deu origem a categorias dentro de cada período biográfico previsto, as quais se desdobram em subcategorias. Aqui, vamos fazer referência apenas às categorias e subcategorias a partir do período biográfico jovem/EMPP.

No período de vida “jovem/EMPP” foram identificadas 3 categorias: “currículo”, “aprendizagens realizadas” e “expectativas relativamente à futura profissão”. Na categoria “currículo” distinguem-se três subcategorias: “currículo formal”, “currículo reflexivo” e “currículo oculto”, entendidas da forma atrás exposta. No período de vida “adulto/profissional” identificou-se uma categoria: “características de um percurso”. Na última dimensão identificaram-se duas categorias: “contributos dos períodos revolucionário e da normalização na sua formação social e profissional” e “contributos da formação de professores da EMPP na actual formação de professores”.

O currículo formal é pouco valorizado nas narrativas. O mesmo já não acontece com o currículo reflexivo ou com o currículo oculto. No currículo reflexivo salientam-se as discussões entre colegas nos trabalhos em grupo e nos seminários, com origem na vontade dos alunos ou no projecto pedagógico de alguns professores; estas teriam tido impacto na promoção de capacidades de reflexão, de auto-descoberta e de autonomia, na criação de sentimentos de auto-efi-

cácia e de respeito pelo outro e na construção de uma teoria pessoal sobre a educação. A subcategoria currículo oculto abrange duas dimensões: uma relativa ao ambiente da escola caracterizado pela presença constante da alegria, da arte e da cultura, e pela solidariedade entre colegas; outra relativa à resistência à normalização, caracterizada pela constante participação, ou reivindicação de participação, na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que diz respeito às aulas e nas suas relações com a avaliação.

Na categoria “aprendizagens realizadas”, as narrativas destacam dois aspectos: por um lado, o incremento da capacidade de reflexão, de vivência democrática e o companheirismo e a amizade; por outro lado, o reconhecimento da dimensão social, humana e política da educação. As “expectativas sobre a profissão” resumem-se no sentimento comum de poder mudar o mundo mudando o professor e “salvando” as crianças. As reflexões sobre a formação inicial, nas narrativas, salientam a relação da formação profissional com a formação pessoal e, ainda, o currículo reflexivo, a cultura de participação e o projecto profissional de transformação social pela transformação educativa. Estas reflexões, de certo modo, sintetizam os restantes resultados e correspondem às dimensões nucleares de uma identidade profissional de base.

Poderíamos dizer que, para estes professores, a formação inicial foi um momento importante de formação pessoal e profissional; para esta formação contribuíram sobretudo, segundo os próprios, o currículo reflexivo e o currículo oculto (enquanto cultura de participação); dessas dimensões curriculares e daquela formação resultou um projecto profissional que aproximamos do tipo C de Benavente (1990), segundo o qual a acção pedagógica é uma acção de transformação social.

Da análise que nos propusemos fazer dos planos de estudo, tendo em conta a relação a estabelecer com os resultados parciais anteriormente apresentados, queremos aqui destacar dois aspectos: por um lado, os objectivos e, por outro lado, a “organização curricular” dos diferentes anos do curso através das suas componentes.

Os objectivos organizam-se em duas dimensões, uma relativa aos princípios orientadores e a outra relativa ao “perfil do professor a formar”. Nos princípios orientadores destacamos a

afirmação de que “o ensino constitui uma força nuclear de realização e libertação de um povo”. No “perfil do professor a formar” distinguem-se duas categorias: o perfil psicopedagógico e o perfil do profissional. O perfil psicopedagógico diz respeito à relação do professor com a sociedade (“dinamizador e encaminhador da história no sentido da justiça”; “conhecedor da organização social em que se integra”; “interventor social”), à relação socializadora com a criança (“primeiro mestre da cidadania”; “a criança espera dele o caminho para a vida e para a cidade”), à relação de ensino com a criança (“capaz de compreender e conhecer a criança” - fisicamente e mentalmente; “capaz de profissionalizar os conhecimentos e os transformar em actos de pedagogia corrente e científica”; “capaz de individualizar a acção pedagógica”) e à relação com a escola (“especialista integrado interventor na dinâmica geral da escola”).

Os Planos de Estudos investem ainda, e bastante, na dignificação da profissão docente, o que se materializa na expressão de objectivos relativos ao perfil profissional do professor. O exercício profissional deve, por isso: “corresponder às necessidades profissionais, anseios culturais e projectos de vida dos futuros professores enquadrados numa sociedade nova e participada”; “oferecer aos futuros professores boas condições para desejarem a sua profissão e terem esperança numa vida prestigiada e socialmente útil”; “valorizar e restabelecer a dignidade dos professores”; “sugerir amplas vias de realização pessoal em domínios culturais, pela arte e pela investigação científica”.

No que diz respeito às componentes curriculares, o principal aspecto a destacar é a existência de duas áreas com carga horária, relativas à interdisciplinaridade, à auto-formação e à participação na escola, uma denominada “situações interdisciplinares” (actividades de contacto; seminários temáticos de opção; prática pedagógica; análise de situações; seminário) e outra “disciplinas optativas e intervenção escolar”. As outras áreas são a psicopedagógica, a científica e as expressões.

Em geral, a “cultura de formação” – nomeadamente a participação dos estudantes na gestão do seu próprio currículo - emerge, para os sujeitos, como a dimensão curricular com mais impacto na sua formação (Fig. 2).

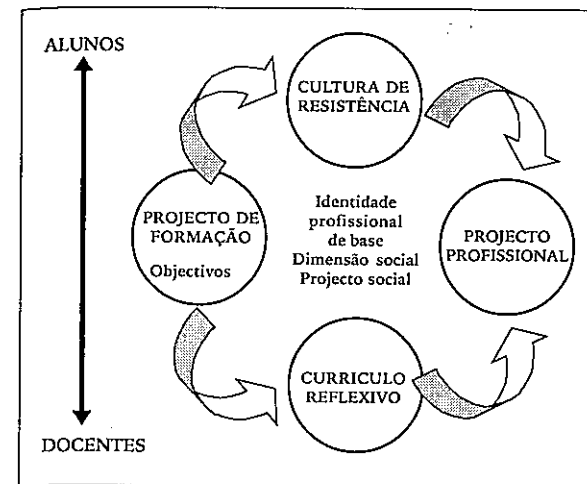


Fig. 2 - Currículo e identidade profissional de base: simulação para o caso do curso de 1976/1979 da EMPP.

Nos professores estudados, há uma relação entre o projecto de formação e o projecto profissional; neste caso, a relação existe mesmo ao nível da dimensão social do projecto de formação, a qual teve um impacto determinante nas identidades profissionais de base dos seus alunos. Em segundo lugar, bem explícita nos objectivos do plano de estudos (currículo formal), a dimensão social do projecto de formação parece tornar-se projecto profissional através do currículo reflexivo e do currículo oculto; sabemos que nem sempre o currículo formal tem tradução nas restantes dimensões do currículo; o facto de no período e situação em estudo tal ter acontecido poderá prender-se com a agência humana naquele contexto institucional, mas também com um contexto societal, que embora já em refração, ainda sustém suficiente invenção e criatividade. Em terceiro lugar, essa agência parece exercer-se através das figuras do corpo docente que oferecem um currículo reflexivo, mas sobretudo através do corpo discente que investe especialmente no seu próprio processo de formação. Apesar de oriunda da cultura de participação/resistência, é interessante ter em conta que esta agência discente é prevista não só nos objectivos curriculares, mas também na própria carga horária, sob o nome de “intervenção escolar”.

Entretanto, bem explícita nos objectivos do plano de estudos (currículo formal), a dimensão social do projecto de formação parece tornar-se projecto profissional através do currículo reflexivo e do currículo oculto, ou seja, através,

entre outros, de uma agência discente, que investe especialmente o seu próprio processo de formação.

Alguns resultados da segunda fase do Projecto FIIP

Numa segunda fase, prosseguimos em direcção ao nosso objectivo geral, alargando a análise, por um lado, a documentos caracterizadores da formação aos níveis do microsistema e do mesossistema e, por outro lado, a entrevistas biográficas realizadas a professores formados nos quatro períodos em estudo. De seguida, damos conta dos procedimentos adoptados e respectivos resultados, nas duas vias em estudo.

Análise das biografias

Com um guião de entrevista especialmente elaborado para o efeito (LOPES *et al.*, 2004), foram entrevistados professores formados nos diferentes períodos em estudo. Depois de transcritas, as entrevistas foram lidas por diferentes elementos, com vista à confecção de uma grelha de análise.

A grelha de análise das entrevistas biográficas começa por distinguir entre informação objectiva e discurso. O discurso é primeiro organizado em três dimensões, relativas à vida do entrevistado antes, na e depois da formação inicial. Estas são dimensões temporais relativas ao sujeito e não dados objectivos. Com efeito, o ingresso na escola de formação e seus antecedentes directos integram-se na formação o tempo logo após a formação inicial é capital para caracterizar a formação. Fazem parte da dimensão “antes da formação inicial” as categorias “contexto familiar”, “percurso escolar”, “grupos de amigos” e “identidade psicossocial”. Fazem parte da dimensão “formação inicial” as categorias “entrada na formação inicial”, “durante a formação inicial”, “saída da formação inicial” e “identidade profissional de base”. Fazem parte da dimensão “depois da formação inicial” as categorias “primeiras experiências profissionais”, “percurso profissional”, “percurso pessoal” e “identidade corrente”.

A análise realizada permitiu-nos a construção de hipóteses/caminhos⁸ mais sólidas(os) para prosseguirmos os nossos objectivos. De seguida, vamos apresentar alguns dos resultados parciais conseguidos, distinguindo entre aqueles que dizem respeito a todos os entrevistados independentemente do período em estudo e aqueles em função dos quais os professores formados em diferentes períodos se diferenciam.

Aspectos comuns aos entrevistados

Da análise das biografias de professores formados nas diferentes décadas, emergiram os seguintes resultados comuns⁹:

- as pessoas entrevistadas dão-nos, na sua maioria, uma imagem do seu contexto familiar caracterizada pelas boas relações, pela segurança sentida e pelo estímulo ao estudo, acompanhado por uma simultânea compreensão dos insucessos, se existirem;
- a escola primária ou o(a) professor(a) primário(a) são fonte das referências mais significativas no âmbito de todo o percurso escolar; sobre eles expressam-se de forma ou muito positiva ou muito negativa;
- a maioria apresenta-se como tendo sido bom aluno/aluna na escola primária;
- para a maioria, a formação inicial corresponde, independentemente do seu conteúdo, a um tempo de maturação pessoal, o que se manifesta em frases do tipo: “entrei criança, saí uma senhora” (MARIANA, curso de 1969); “entrei miúdo, saí crescido” (João, curso de 1999);
- os entrevistados não reconhecem, genericamente, valor formativo à sua formação inicial enquanto tal, mas para eles a formação inicial resulta, quase sempre, num ideal que, podendo já não ser perseguido, também não é renegado;
- as memórias sobre o currículo formal são, normalmente, muito ténues.

Aspectos específicos aos períodos de formação

Há dimensões em relação às quais os entrevistados se diferenciam por relação com a

época em que frequentaram a formação inicial e outras em que se diferenciam por relação com a sua identidade corrente. Aqui, vamos referir-nos apenas às primeiras. Elas dizem respeito ao reconhecimento do impacto dos diferentes tipos de currículo (formal, reflexivo e oculto) na sua formação, à articulação da convivialidade entre pares com o processo de ensino-aprendizagem, ao carácter activo/passivo do processo de aprendizagem e às características da identidade profissional de base enquanto identidade psicossocial nova.

Os professores formados durante a segunda metade da década de 1970 (2º. período) dão maior ênfase, do que os formados nos restantes períodos em estudo, ao papel dos currículos reflexivo (informal) e oculto na qualidade positiva da sua formação. Nos professores formados na década de 1990 parece existir uma separação entre a convivialidade entre pares e o processo de ensino-aprendizagem; aquela centra-se em encontros extra escola ou em actividades que se desenvolvem no âmbito da academia (praxes e outras festas académicas). Os professores formados no 2º. período em estudo referem-se bastante ao carácter mobilizado e mobilizador da sua aprendizagem, assim como se referem à identidade profissional gerada pela formação como fazendo parte integrante do seu ser pessoal.

Análise dos documentos

Como já dissemos, na segunda fase do estudo, investimos na análise de documentos caracterizadores dos níveis microssistémico e mesossistémico da formação inicial nas diferentes épocas em estudo. Assim, foram analisados programas das disciplinas, certidões, trabalhos individuais e de grupo realizados pelos alunos com vista à avaliação, documentos internos produzidos na escola pela direcção ou pelos estudantes (regulamentos, informações, comunicados, actas de reuniões e plenários, publicações), relatórios de estágio ou de prática pedagógica, publicações periódicas, relatórios de docentes, documentos de apoio pedagógico, documentos de avaliação sumativa e contínua (normas, testes, fichas), planificações, etc. Os documentos

foram classificados em termos do tipo de currículo – formal, oculto e informal – sobre que informam.

Dentre os resultados a que chegamos com a análise, destacamos os seguintes:

- a formação inicial de professores através das Escolas do Magistério Primário surge com características de formação profissional (nomeadamente através da importância dada aos programas do então Ensino Primário para organizar o processo de ensino - aprendizagem), enquanto que a formação fornecida nas universidades ou politécnicos parece ter um carácter sobretudo académico;
- a formação inicial fornecida pelas universidades e politécnicos possui uma elaboração científica - educacional superior à fornecida pelas Escolas do Magistério (o que se revela na análise dos trabalhos realizados por alunos no âmbito das disciplinas e relatórios de estágio)¹⁰;
- entre 1974 e 1977, os currículos informal e oculto eram objecto de atenção directa por parte dos professores das Escolas do Magistério; por exemplo, até 1976/1977, por indicação do MEIC (Ministério da Educação e da Investigação Científica), previa-se a planificação de “actividades lectivas e não lectivas” e da “inserção da escola no meio”, apelando-se ao cumprimento dos “7 tempos docentes de apoio a práticas informais”; isto porque as escolas, definindo-se como centros de produção e difusão de cultura, faziam de diversos lugares, que não só a sala de aula, espaços de aprendizagem e ligação ao meio envolvente (laboratórios de fotografia, teatro, centros de documentação, oficinas de carpintaria, etc.);
- na mesma época e nessas mesmas escolas, investe-se fortemente na concretização das práticas interdisciplinares, de contacto com o meio (nomeadamente com os meios desfavorecidos) e de avaliação contínua; não se tratava aqui apenas de intenções ou discursos, pois são em número substancial os documentos produzidos por todos os professores com vista à concretização efectiva e organizada de tais práticas; o trabalho em grupo não era apenas o meio eleito

de aprendizagem e avaliação dos alunos, era também recomendado e praticado pelos professores com vista ao cumprimento das tarefas acima referidas;

- a análise aos programas das disciplinas e planos de estudo permite identificar duas diferenças claras entre o 2º. e o 4º. períodos em estudo: nos primeiros, as metodologias de aprendizagem são profusamente desenvolvidas, enquanto nos segundos a primazia vai, em geral, para os conteúdos; nos primeiros, são diversas as referências às áreas de expressão, as quais, posteriormente, se desvanecem;
- se nos centrámos apenas na avaliação, verifica-se que, na formação no 4º. período em estudo, embora o trabalho de grupo (ou individual) continue a ser considerado um meio de avaliação dos alunos, a avaliação por testes recebe, muitas vezes, uma ponderação mais elevada.

Uma hipótese de relação entre identidade profissional de base e currículo de formação

Os resultados parciais apresentados permitem-nos a formulação de uma hipótese de configuração de relação entre identidade profissional de base e currículo de formação (oferecido e interpretado). Com efeito, podemos depreender da leitura de todos os resultados já apresentados que, quer a partir da análise das biografias (das primeira e segunda fases do estudo), quer a partir da análise dos documentos (das primeira e segunda fases do estudo) é possível identificar dois tipos de relação entre a identidade profissional de base e o currículo de formação inicial: o da segunda metade da década de 1970 e o da segunda metade da década de 1990. Estes dois tipos de relação constituem-se em ideais-tipo¹¹, que caracterizamos de seguida.

No que concerne a identidade profissional de base, nos professores formados no 2º período, há uma ligação entre os “assuntos da formação” e a vivência pessoal na formação; a identidade de base emergente é de tipo profissional e inte-

⁸ Do ponto de vista interaccionista simbólico, a hipótese é o que permite prosseguirmos onde, sem ela, antes, nos havíamos detido (Péman, 1993).

⁹ No momento, apenas os podemos apresentar, pois quaisquer desenvolvimentos sobre eles exigiriam reflexões mais aturadas.

¹⁰ Note-se, no entanto, que os Planos de Estudo do Magistério Primário e Infantil 76/79 se constituem num documento de grande qualidade científica e educacional.

¹¹ Segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 180), “a elaboração ideal-típica sintetiza um certo número de traços próprios a um fenómeno para com eles formar um todo, uma ‘constelação’. Esses traços são escolhidos em virtude do seu carácter típico, a partir de um ponto de vista privilegiado, de uma problemática que gera a dinâmica da construção ideal-típica”.

grada¹². O currículo oferecido tem um carácter profissionalizante, centra-se nos processos (ênfase nas metodologias, na avaliação contínua e no trabalho em grupo), materializa os currículos informal e oculto (para alunos e professores) e valoriza uma perspectiva integrada dos saberes. Finalmente, a sala de aula é apenas um lugar entre outros para a efectivação, quer dos processos de aprendizagem, quer dos de ensino.

Nos professores formados no 4.º período, a identidade emergente é de tipo académico e disjuntiva, no que diz respeito à articulação entre vivências pessoais e “assuntos” profissionais. A esta identidade de base corresponde um currículo também ele mais académico. A formação científico - educacional assume um carácter forte que se repercute na qualidade científica das aprendizagens, adequadas à evolução dos conhecimentos em Educação; ao mesmo tempo, a aprendizagem em grupo ou por trabalhos continua a ser incrementada, mas diminui a importância dada às Expressões e valoriza-se a avaliação individual e por exames ou testes.

Do primeiro tipo destacamos o envolvimento dos estudantes na sua formação e do segundo a qualidade científica das aprendizagens. Saber como a qualidade científica se pode articular com o envolvimento dos estudantes na gestão da sua própria formação, aspecto responsável pelo projecto social que acompanha o projecto profissional do professor do 1.º CEB desde a sua origem, emerge como um dos principais desafios da formação actual destes profissionais.

Referências Bibliográficas

AFONSO, N. Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Lisboa: Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.

BENAVENTE, A. *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of Human development – experiments by nature and design*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Sistemas de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores da educação básica e do ensino secundário*, 1999.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais - os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

DUBAR, C. *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1995.

ESTEVE, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES. A formação inicial dos professores do 1.º CEB. 3ª Conferência Nacional do 1.º CEB, 1997.

LACEY, C. *The socialisation of teachers*. London: Methuen, 1977.

LOPES, A. *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação, A construção de identidades profissionais docente*. Lisboa: ME-IIIE, 2001.

LOPES, A. 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. 2002.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; SILVA, M. A.; FERREIRA, E.; ROCHA, R.; COELHO, O.; FRAGATEIRO, L.; SOUSA, C. Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95. 2004.

MESA, M. L. M. *Las practicas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: Sentido curricular y profesional*. Comunicação apresentada no Symposium Nacional sobre Práticas Escolares. Universidade de Santiago. Santiago de Compostela, 1987.

PEMÁN, M. J. *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufo, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA/DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO. Plano de estudos das escolas do magistério primário e infantil 76/79. 1976.

RIBEIRO, A. et al. *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1997.

ROSSAN, S. Identity and its development in adulthood. In: T. Honess & K. Yardley, *Self and identity: perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

SANTOMÉ, J.T. *O Currículo oculto*. Porto: Porto Editora, 1995.

SIMÕES, C.; SANTOS, M.; GONÇALVES, J.; e SIMÕES, H. Construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In: M.F. Patrício, *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora, 1997.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Lda, 1975.

SILVA, T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

¹² Como antevimos na primeira fase do estudo, o projecto profissional integra a dimensão social e ética do projecto de formação através do currículo reflexivo e do currículo oculto, ou seja, de uma agência discente (para que converge a agência docente), que investe especialmente o seu próprio processo de formação.