

## FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE NO 1º CEB: O CURRÍCULO FAZ A DIFERENÇA<sup>1</sup>

Amélia Lopes  
Agostinho Ribeiro  
Gabriela Machado  
Maria José Sá

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
amelia@fpce.up.pt

No estudo da relação entre formação de professores e construção das suas identidades profissionais tem-se colocado a tónica sobretudo na formação contínua. Nesta comunicação coloca-se a relação formação/identidade no contexto da formação inicial, pressupondo-se que as primeiras experiências interferirão de forma particular no estilo identitário nuclear dos docentes. A partir da análise de entrevistas biográficas a professores formados em diferentes períodos dos últimos 30 anos, caracterizam-se as identidades profissionais de base (IPB) de professores do 1º CEB.

Define-se o campo conceptual da IPB e expõe-se a metodologia utilizada: a IPB infere-se dos discursos dos entrevistados sobre a sua formação inicial (no que se refere ao currículo formal, ao currículo interpretado e ao clima vivenciado na escola de formação inicial, com especial ênfase nas relações entre professores e alunos e entre pares), mas também das suas percepções relativas ao processo de opção pela profissão e à visão de si como profissionais à saída da formação inicial. Apresentam-se as percepções dos entrevistados sobre estas dimensões e caracterizam-se as identidades profissionais de base. Conclui-se sobre dimensões do currículo que, na percepção dos entrevistados, têm sofrido uma evolução positiva ou negativa e discute-se a relação efectivamente constatada entre currículo de formação e IPB correspondente.

Neste texto damos conta do referencial teórico/metodológico subjacente à identificação das identidades profissionais de base construídas nos diferentes períodos ou contextos curriculares estudados no projecto FIIP e apresentamos os resultados decorrentes da análise das entrevistas biográficas, os quais nos permitem caracterizar as identidades profissionais de base (enquanto construções ideal-típicas hipotéticas), mas também traçar um quadro evolutivo da formação inicial de professores do 1º CEB, nos últimos trinta anos, segundo as perspectivas dos professores.

### **Quadro teórico – A identidade profissional de base**

A identidade profissional de base é a primeira identidade profissional. A identidade profissional é uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social. A construção de identidades profissionais corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual resulta da articulação entre 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,

---

<sup>1</sup> A comunicação decorre do trabalho desenvolvido pelas autoras no Projecto FIIP – Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidade Profissional de Base –, desenvolvido no âmbito do CIIIE/FPCE-UP e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.

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) e depois os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais.

Segundo Dubar (1995), que se baseia em Berger e Luckman (1966), a aquisição de uma identidade profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, uma “aquisição” de “saberes” relativos ao campo especializado da actividade a que se refere. A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base).

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. Resultante da socialização secundária – a formação inicial – ela é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (Dubar, 1995). Ela é também uma identidade psicossocial nova (Simões e Simões, 1997): a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional, que resultaria, nos termos de Lacey (1977), na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo.

Dubar (1995) integra a identidade profissional de base na transacção biográfica e afirma que ela é também um problema de geração. Segundo o mesmo autor, interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo nos contextos profissionais.

### **Questões metodológicas – A entrevista biográfica e sua análise**

Tendo em conta a indexação da identidade profissional de base à transacção biográfica, elegemos a entrevista biográfica como meio de recolha de dados. Como diz Dubar (1995) as identidades reais inerentes à transacção biográfica só podem ser analisadas através das trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si. Com efeito, dado que as categorias de

identificação ou de atribuição possuem uma legitimidade variável, de acordo com os lugares, os tempos e os indivíduos, elas só podem emergir da análise empírica das biografias dos indivíduos e seu(s) tempo(s) histórico(s).

A entrevista foi organizada enquanto entrevista semi-directiva, tendo por campos os diferentes tempos, pessoais e profissionais, da vida dos entrevistados – o percurso anterior à formação, o tempo da formação inicial e o percurso posterior à formação inicial. O seu desenvolvimento realizou-se em espiral, no sentido em que os diferentes campos foram repetidamente abordados de forma cada vez mais aprofundada, em ritmo de conversação.

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. Por exemplo, o ingresso na escola de formação e seus antecedentes directos integram-se na formação e, muitas vezes, 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 (FI) as categorias Entrada, Durante, Saída 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. Enfim, em cada tempo/dimensão, existe uma categoria – Identidade Psicossocial, Identidade Profissional de Base e Identidade Corrente – que, embora se constitua de discurso dos actores, é também um resultado da análise das categorias da mesma dimensão.

Chamámos ‘identidade psicossocial’ à identidade (pessoal) do (depois) professor, que se pode inferir da sua narrativa sobre o período da sua vida que antecedeu a formação inicial. Com efeito, genericamente, as narrativas geradas permitem identificar inserções, disposições e *habitus* (na segunda acepção de Bourdieu, tal como abordada em Dubar, 1995) de cariz psicossocial, que formam uma configuração própria. Considerámos ‘identidade corrente’ (*cf.* Rossan, 1987) a identidade actual e/ou mais comum do professor, do seu próprio ponto de vista e/ou do ponto de vista do analisador, que, sendo afectada pelo passado, afecta o que se pode ser de seguida.

Porque se pretende caracterizar a identidade profissional de base típica de cada período, a análise é de carácter transversal: a caracterização faz-se em função das regularidades encontradas na análise de todas as entrevistas de cada período. Enquanto objecto empírico assim perseguido, a identidade profissional de base infere-se da análise das percepções dos entrevistados, sobre as motivações subjacentes à sua opção pela profissão, sobre o seu currículo de formação e sobre si como pessoa e como profissional no fim da formação inicial.

## O sistema categorial resultante da análise

Da análise resultou um sistema categorial organizado em momentos, dimensões, categorias e subcategorias (Quadro nº 1). No momento imediatamente anterior à formação encontramos a dimensão “motivações para a escolha da profissão” com as seguintes categorias: “outras perspectivas profissionais”; “razões subjacentes à opção”; e “ausência ou presença de consciência da escolha da profissão por vocação”. No momento da formação encontramos duas dimensões que correspondem ao currículo interpretado pelos entrevistados: “percepções sobre o currículo” e percepções do “clima de formação”.

Quadro nº 1 – Tempos, dimensões, categorias e subcategorias da análise

TEMPOS	DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ANTES	Motivações para a opção pela profissão	Outras perspectivas profissionais	
		Razões subjacentes à opção	
		Ausência ou presença de consciência da escolha da profissão por vocação	
DURANTE	Currículo interpretado Percepções sobre o currículo	Currículo formal	Experiência de ensino com as crianças Dimensão instrumental do ensino Modos de ensino-aprendizagem Carácter profissional / académico da formação
		Currículo informal	
		Carácter teórico <i>versus</i> prático da formação	
	Currículo interpretado Clima de formação	Clima da escola	
		Relação professores-alunos	
		Relação entre alunos	
DEPOIS	Alterações em si como pessoa		
	Visão de si como profissional	Identidade de ensino Identidade de relação	

Na dimensão “percepções sobre o currículo” encontramos as categorias “currículo formal”, “currículo informal” e “carácter teórico/prático da formação”. Nesta última categoria distinguem-se as subcategorias “experiência de ensino com as crianças”, “dimensão instrumental do ensino”, “modos de ensino/aprendizagem” e “carácter profissional/académico da formação”. Na dimensão “clima de formação” surgem três categorias: “clima da escola”; “relação professores/alunos”; e “relação entre alunos”. No momento imediatamente posterior à formação emergem duas dimensões: “alterações em si como pessoa” e “visão de si como profissional”.

### Visão global resultante da análise

Em geral, a análise das entrevistas permite-nos afirmar, de forma aliás concordante com o induzido em literatura existente (Fernandes, 1977), que as motivações para a opção pela profissão são o espelho de uma trajectória social ou *habitus* (na segunda acepção de Bourdieu) de cariz psicossocial, e portanto a expressão de uma interface entre a identidade (psico)social e a formação inicial e seu impacto. Enquanto expressão de expectativas (socialização primária) elas circunscrevem o espaço da construção da identidade profissional de base (na socialização secundária).

Entretanto, o currículo formal (o currículo programado e prescrito, percebido em termos de disciplinas), em si mesmo, não só não é lembrado, como é a maior parte das vezes depreciado enquanto fonte de formação. Para os entrevistados, a sua formação deve-se sobretudo ao currículo informal. Este, para os entrevistados, diz respeito sobretudo às aprendizagens realizadas fora das aulas, embora, aqui ou ali, diga também respeito às aprendizagens realizadas nas aulas. Destacam-se as decorrentes do grupo de pares, de encontros de reflexão pedagógica entre professores e alunos, de áreas curriculares consideradas não disciplinares e as inerentes ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas. O grupo de pares pode ser um grupo de formação pessoal e social (sobretudo nos tempos de lazer), um grupo de estudo das matérias académicas (normalmente o grupo do café), um grupo de aprendizagem (para realizar trabalhos de grupo) e/ou ainda um grupo de suporte contra o *stress* do processo de ensino-aprendizagem. São também insistentes as referências ao carácter prático *versus* teórico do curso, verificando-se que, para os entrevistados, o “valor” que reconhecem à formação está relacionado com o seu carácter prático (indutor da possibilidade de práticas profissionais e efectivas). Também o clima de formação é fonte de numerosos enunciados. Em suma, currículo informal, carácter prático da formação e clima da formação são dimensões salientes do currículo interpretado.

Na dimensão visão de si como profissional, no momento posterior à formação, encontram-se duas componentes, que podemos reportar às duas dimensões da actividade docente identificadas em Nóvoa (1987) quando dá conta do processo de profissionalização da actividade docente: a dimensão do conhecimento e das técnicas e a dimensão das normas e dos valores. A essas duas componentes chamámos, respectivamente, “identidade de ensino” e “identidade de relação”. Estas identidades relacionam-se de forma diferente nos períodos em estudo e assumem conteúdos e formas diversos. Na dimensão “alterações em si como pessoa, os enunciados, nos diferentes períodos em análise, são muitíssimo convergentes: a formação inicial resultou em maturação e crescimento pessoal. As expressões mais comuns são

“crescimento”, “extroversão”, “segurança pessoal”, “independência” (dos pais), “ter uma posição” (no sentido de tomar posição), “autoconfiança”, “auto-estima”. Aparentemente, estas alterações aparecem associadas à importância reconhecida à relação entre pares, na aprendizagem informal, mas também ao compromisso com uma estratégia social que a profissionalização representa.

### As percepções de si à saída da formação inicial

Embora a identificação das identidades profissionais de base decorra do conteúdo e da dinâmica assumidos pelo sistema categorial em cada período, as dimensões do momento imediatamente posterior à formação têm aí um papel capital. Começamos, por isso, pela apresentação dessas dimensões (Quadro nº 2).

Quadro nº 2 – Percepções de si à saída da formação inicial

Dimensões Período	Alterações em si como pessoa	Visão de si como profissional
1º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Amadurecimento e crescimento</li> <li>☞ Auto-confiança e segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Idealismo</li> <li>☞ Professor-ditador</li> </ul>
2º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Amadurecimento e crescimento</li> <li>☞ Auto-confiança e segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Idealismo</li> <li>☞ Professor em construção contínua</li> </ul>
3º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Amadurecimento e crescimento</li> <li>☞ Auto-confiança e segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Idealismo</li> <li>☞ Professor-educador</li> <li>☞ Professor-amigo</li> <li>☞ Professor e educação para os valores</li> <li>☞ Professor e inovação</li> </ul>
4º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Amadurecimento e crescimento</li> <li>☞ Auto-confiança e segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Professor-educador</li> <li>☞ Professor e educação para a autonomia</li> <li>☞ Professor e educação para os valores e para a democracia</li> </ul>

O conteúdo da dimensão “alterações em si como pessoa” é profundamente regular ao longo dos diferentes períodos em estudo. Esta regularidade, associada ao próprio carácter da dimensão, chama a atenção para as mudanças na identidade psicossocial envolvidas na génese da identidade profissional de base, mudanças inerentes às tarefas de desenvolvimento típicas do jovem-adulto. Aparentemente, a formação para uma actividade profissional associada, ou não, a uma determinada fase da vida do jovem/adulto resulta genericamente em sentimentos de maturação e crescimento.

Já na dimensão “visão de si como profissional” as diferenças são notórias de período para período. Os entrevistados formados no 1º período definem-se como professores formais, austeros, rigorosos e tradicionais; há referências, pouco expressivas para efeitos de caracterização, à preocupação com os interesses das crianças, à abertura à área de expressões e

à estética da sala de aula. Aparentemente, as duas componentes – identidade de ensino e identidade de relação - encontram-se numa situação de absorção, sendo que a componente identidade de ensino absorve a componente identidade de relação, numa configuração identitária caracterizada pela austeridade e pelo rigor tradicional.

Os entrevistados formados no 2º período apresentam-se como tendo saído com “um sonho”, um “ideal”, e preocupados em melhorar o processo de ensino - aprendizagem das crianças – com referências ao trabalho com as famílias, à importância de fazerem as crianças felizes e de desenvolverem com elas relações de afecto. Consideram que, à saída da formação inicial, estavam conscientes das necessidades de melhorar a situação profissional dos professores e de estarem continuamente em formação. Neste caso, a “identidade relacional” parece assumir saliência, ao mesmo tempo que a “identidade de ensino” se transfigura em “identidade de profissional” (a elaboração da relação de ensino a estabelecer é substituída pela elaboração da relação que, enquanto profissionais, estabelecem com a sua profissão). As duas componentes parecem estar numa relação de integração numa configuração identitária caracterizada pela afectividade e pela consciência profissional.

Os entrevistados formados no 3º período, no fim da formação inicial, consideram-se professores preocupados com o percurso escolar do aluno (fala-se mais em aluno que em criança), em ensiná-los a ler e a escrever e em dominar aspectos técnicos. Esperam também ter um bom relacionamento com os alunos (de afecto), criar um ambiente agradável de aprendizagem e gerar motivação; há referências à arte e às expressões. A “educação para os valores” é apresentada como uma preocupação importante. Há uma ou outra referência à inovação, aparentemente mais no registo do dever que no registo do projecto. Neste caso, a identidade de ensino é retomada, agora num registo técnico, enquanto a identidade de relação parece manter-se num registo semelhante ao da década anterior. No entanto, estas componentes parecem agora estar numa relação de acumulação, numa configuração identitária caracterizada pela instrumentalidade e pela motivação externa.

A visão de si como profissional para os entrevistados formados no 4º período em estudo é composta por enunciados que evidenciam a relação de ensino (que aparece relacionada com a relação com os alunos), a qual deve gerar autonomia e vontade de saber (e centrar-se menos nos conteúdos). Estes professores definem como tarefa sua a educação para os valores e para a democracia. Vislumbra-se uma nova componente (“identidade de auto-realização”) que diz respeito à importância de o professor se sentir bem consigo mesmo. Aparentemente, tal como no primeiro período em estudo, as duas componentes básicas a que nos temos vindo a referir encontram-se numa “relação de absorção”, embora com um significado oposto: a identidade de ensino é, agora, sobretudo uma “identidade de aprendizagem”. Interessa ainda notar que, ao

contrário dos entrevistados dos restantes períodos, os entrevistados formados na década de 90 não se referem ao carácter idealista da sua visão como profissionais à saída da formação inicial.

### Motivações para a escolha do curso e currículo interpretado: caracterização e evolução

As dimensões de análise relativas ao momento imediatamente anterior à formação e ao momento da formação diferenciam-se no que diz respeito à presença ou ausência de mudanças verificadas ao longo dos quatro períodos em estudo, mas também, neste último caso, no que se refere ao carácter positivo e/ou negativo do padrão de mudança nelas evidenciado. No quadro nº3 apresenta-se os percursos dessas dimensões ao longo dos quatro períodos em estudo.

Quadro nº 3 – Os percursos das dimensões em análise ao longo dos períodos em estudo

Dimensões Período	Motivações para a escolha	Currículo Informal	Teoria/Prática	Clima de Escola
1º período	⇒ Negativas	(40) ⇒ Grupo de pares – lazer/estudo (Grupo de estudo)	(70) ⇒ Relação de ensino com as crianças (-) (-) ⇒ Dimensão instrumental da formação (-) (-) ⇒ Modo de ensino (-) (-)	⇒ Politização ⇒ Clima de austeridade ⇒ Relação professor-aluno (-) (-) ⇒ Convivialidade (+)
2º período	⇒ Positivas <i>versus</i> negativas	(80) ⇒ Grupo de pares – aprendizagem (+) ⇒ Áreas curriculares não disciplinares	(50) ⇒ Relação de ensino com as crianças (-) ⇒ Dimensão instrumental da formação (-) ⇒ Modo de ensino (+)	⇒ Politização / instabilidade ⇒ Clima de euforia / descoberta ⇒ Envolvimento numa formação de qualidade ⇒ Relação professor-aluno (+) ⇒ Convivialidade (+)
3º período	⇒ Negativas	(60) ⇒ Grupo de pares – lazer ⇒ Biblioteca	(50) ⇒ Relação de ensino com as crianças (+) (-) ⇒ Dimensão instrumental da formação (-) ⇒ Modo de ensino (+) (-)	⇒ Politização / acalmia ⇒ Clima liberal / competitivo ⇒ Relação professor-aluno (+) (+) ⇒ Convivialidade (+)
4º período	⇒ Positivas	(60) ⇒ Grupo de pares – aprendizagem (Grupo de estudo) ⇒ Grupo de pares como suporte do <i>stress</i>	(40) ⇒ Relação de ensino com as crianças (+) (-) ⇒ Dimensão instrumental da formação (+) (-) ⇒ Modo de ensino (+) (-) ⇒ Carácter profissional (-) / académico da formação	⇒ Clima não saudável ⇒ Relação professor-aluno (-) ⇒ Convivialidade (-)

No que diz respeito às “motivações”, apesar de a profissão continuar a ser uma profissão a que se adere e não uma profissão que se escolhe, detecta-se a existência de um padrão de evolução positivo, para o que terá concorrido de forma inegável, não só a integração da formação inicial no ensino superior, mas também a exigência do grau de licenciatura. Por essa razão teria aumentado, na década de 90, o número de escolhas com “vocação” e diminuído o



número das outras opções, assim como o das razões de opção ligadas à falta de condições económicas para fazer cursos mais longos e à procura de independência dos pais. A diminuição das opções por esta última razão e das ligadas à educação como tarefa feminina pode traduzir também mudanças geracionais importantes.

Também no que diz respeito ao carácter prático/teórico da formação parece existir um padrão de evolução positivo. A este nível passa-se de uma formação teórica incipiente a uma formação teórica, técnica e prática considerada, por vezes, boa. Se genericamente os professores entrevistados consideram o curso mais teórico que prático (com uma excepção para o 2º período), as razões invocadas para tal afirmação denotam a existência de avanços progressivos não só a esse nível, como também ao nível da formação em geral. Melhoram as considerações relativas à relação de ensino com as crianças (a questão não é a ausência de contacto, mas a quantidade e intensidade do contacto) e as relativas aos modos de ensino, onde aparecem invocações positivas relativas ao “aprender a procurar cientificamente as coisas”. Já no que diz respeito à dimensão instrumental da formação, as considerações que afirmam a sua ausência são persistentes, embora na década de 90 se considere existir formação nesses domínios, mas sem aplicação. No que diz respeito ao carácter profissional/académico da formação, pode admitir-se a existência de regressão (sem que se queira dizer que a situação anterior fosse adequada), decorrente, provavelmente, da integração da formação de professores do 1º CEB no ensino superior. Com efeito, na década de 90, os entrevistados referem-se à ausência de “dimensão experiencial da formação” e ao “divórcio entre o campo da formação e o campo da acção”.

As análises relativas ao currículo informal e ao clima de formação, que apresentam um padrão global de regressão, parecem sustentar esta nossa afirmação. Assim, nas análises relativas ao “currículo informal”, detecta-se que, na década de 90, o curso se tornou intensivo, excessivo e trabalhoso, desaparecem referências a outros espaços de aprendizagem que não a sala de aula ou o grupo de trabalho e que o grupo de pares assume também a função de suporte social contra o *stress* provocado pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima de formação é definido de forma muito negativa e a relação entre professores e alunos é considerada distante e formal.

### **As identidades profissionais de base**

No quadro que se segue (Quadro nº 4) apresentamos e caracterizamos as identidades profissionais que correspondem a cada um dos períodos estudados.

Quadro nº 4 – As identidades profissionais de base dos professores formados nos últimos 30 anos

	<b>BASE</b>	<b>DIMENSÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>DIMENSÃO SOCIAL</b>
<b>1º período</b>	centrada no ensino	de tipo austero	e conformista
<b>2º período</b>	centrada no profissional	de tipo afectivo	e transformador
<b>3º período</b>	centrada no ensino	de tipo técnico-afectivo	e inovante
<b>4º período</b>	centrada na aprendizagem	de tipo cognitivo	e cívico

Cada identidade, assim perspectivada, aparece-nos como composta por um núcleo e uma periferia. O núcleo, ou base, diz respeito à dimensão geradora do sentido da identidade e organizadora das dimensões periféricas. As dimensões periféricas são duas e dizem respeito à qualificação da característica principal do processo de ensino-aprendizagem – “dimensão pedagógica da actividade” – e à representação da relação da actividade com o sistema social – “dimensão social da actividade”, as quais reportamos respectivamente ao universo pedagógico e ao universo social tal como entendidos em Benavente (1990).

O núcleo é constituído pelo que na dimensão “visão de si como profissional” chamámos “identidade de ensino”, a qual sofre algumas mutações em função do período em causa. A “dimensão pedagógica da actividade”, por seu turno, assemelha-se ao que denominámos “identidade de relação”. Já a “dimensão social da actividade” é configurada a partir de elementos presentes na “visão de si como profissional” que não foram mobilizados para as outras dimensões e de outros oriundos das outras dimensões de análise das biografias, e que dizem respeito ao tipo de relação que na identidade de base é estabelecida entre a actividade profissional e a sua integração numa questão social mais lata.

Consideramos a identidade profissional de base relativa ao 1º período uma “identidade centrada no ensino – de tipo austero e conformista”. Os professores, à saída da formação, definem a sua actividade sobretudo a partir da tarefa de ensinar na escola primária, tarefa que desenvolvem no registo da austeridade (as referências ao rigor parecem dizer mais respeito à gestão dos comportamentos que à gestão dos conhecimentos). Existe consciência da relação existente entre o clima de formação vivido, este tipo de ensino e uma sociedade autoritária. A conformidade aparece como um produto “natural” de uma formação pobre, mesquinha e ela própria autoritária, onde, como diz um entrevistado, “o mais importante não era aprender a ensinar crianças”.

A identidade profissional do 2º período parece ser uma “identidade centrada no profissional – de tipo afectivo e transformador”. Ao nível das dimensões periféricas, esta identidade parece construir-se em oposição inevitável à identidade do período anterior: a

afectividade no lugar da austeridade e a transformação no lugar da conformidade. A dimensão transformadora parece aparecer aqui como produto construído nas relações de formação (nomeadamente através do currículo informal), onde a focalização na criança se associa à mudança social: trata-se de melhorar as condições de vida e de expressão das crianças mais desfavorecidas. Note-se o aparecimento da “identidade de profissional” no lugar da “identidade de ensino”. Com efeito, tudo parece indicar que os professores formados neste período baseiam a sua identidade na consciência da necessidade de dignificar a sua profissão, talvez também enquanto reacção (oposição) à identidade de base do período anterior.

Curiosamente, a “identidade centrada no ensino – de tipo técnico-afectivo e inovante”, típica dos professores formados na década de 80, parece perder de novo este acento, para se (re)centrar na tarefa do ensinar. Mas há preocupações em melhorar esta tarefa e em cuidar o modo de “estar” nas aulas por parte das crianças, que agora voltam a ser alunos: preocupações relativas à mestria de instrumentos de ensino (e provavelmente a sua didáctica) e à existência de um clima de aprendizagem agradável. As referências à inovação (raras) e à educação para os valores constituem a “dimensão social da actividade” que, nesta identidade, perde a substancialidade que, de uma forma ou de outra, possuía nas duas identidades anteriores, na medida em que elas, para além de pouco intensas, não são atravessadas por uma consciência da relação social subjacente à relação educativa, mas parecem ser ainda parte da postura sobretudo instrumental que distingue esta identidade.

À saída da formação, os professores formados durante a década de 90 apresentam uma “identidade centrada na aprendizagem – de tipo cognitivo e cívico”. O núcleo desta identidade é agora a aprendizagem e não o ensino, o que quer dizer que estes professores projectam a sua acção docente mais em função das aprendizagens a serem realizadas pelos alunos que em função do que o professor tem para lhes ensinar. O objectivo é que adquiram a capacidade e a vontade de aprender. Pressente-se uma forte influência das perspectivas construtivistas na modelação desta identidade que, por isso e nessa acepção, consideramos de tipo cognitivo na “dimensão pedagógica da actividade”. A “dimensão social da actividade” parece assumir agora uma maior consistência, com referências à educação para a cidadania e para a democracia; no entanto, paradoxalmente, estas aparecem mais como uma extensão obrigatória de uma representação – coerente, mas apenas científica – do processo de ensino-aprendizagem e não como uma tomada de consciência da relação social subjacente à relação educativa. Com efeito, embora formados num tempo em que cresceram os projectos e os trabalhos nos âmbitos da Educação para Todos e da Educação Inter/Multicultural, os discursos dos entrevistados não lhes fazem qualquer referência.

## **Em conclusão**

Trata-se nesta pequena conclusão de salientar alguns dos resultados apresentados tendo em conta os objectivos que nos nortearam.

A esse respeito, é de referir desde logo que o currículo (neste caso, tal como interpretado pelos entrevistados) faz a diferença. Com efeito, colocados na mesma situação de investigação, os professores participantes formados em cada um dos períodos considerados apresentam discursos diferenciados sobre a sua formação e sobre a visão de si à saída dessa formação, discursos que configuram diferentes identidades profissionais de base enquanto construções ideal-típicas. Podemos assim evidenciar, seja qual for o destino que a prática profissional dê a estas identidades (assunto a que nos referimos num outro texto deste simpósio), não só que vale a pena formar professores, mas sobretudo que é possível conceber a formação de professores para a melhorar.

Isto porque fica também mais clara a relação possível entre uma certa identidade e certas dimensões do currículo e seu tipo. Por exemplo, o tipo de currículo informal e de clima de formação, nomeadamente no que concerne as dimensões periféricas da identidade (a pedagógica e a social) aparece especialmente relacionado com o tipo de identidade profissional de base resultante. Já o núcleo das identidades parece emergir do cruzamento das representações ainda prevaletentes da actividade de ensinar com os discursos dominantes, de tipo político e científico, de uma determinada época de formação.

## **Bibliografia**

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

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

FERNANDES, R. (1977). *Educação – uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: ININ (Vol. 1).

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.

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.

