

CAPÍTULO 1

Identities profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto

Amélia Lopes, Manuel António Silva, Cristina Sousa, Rosália Rocha e Lourdes Fragateiro

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da investigação sobre a construção da identidade profissional dos professores é contemporâneo, em Portugal, da emergência das perspectivas da formação ao longo da vida. Por esta razão, durante a década de 1990, assistimos à realização de um número razoável de investigações onde se indagava sobre o papel da formação contínua – nas suas diversas modalidades instituídas – na construção das identidades profissionais docentes. Ficou assim menos evidenciado o papel da formação inicial na construção e na qualidade das identidades.

Fruto apenas de esquecimento ou de uma convicta rejeição, o desinvestimento 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. 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 1.º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base –, financiado pela FCT/POCTI/FEDER, tem por fundamento este quadro de referência e pretende estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1.º CEB. Currículo de formação inicial e identidade profissional de base são os seus conceitos organizadores nucleares.

A estratégia metodológica central consiste em identificar configurações de relação entre certos tipos de vinculação actual à profissão (decorrentes da identidade profissional de base) e certos aspectos explícitos do contexto de formação inicial. Para o estabelecimento dessas configurações elegem-se duas vias: uma relativa à recolha de dados biográficos, através de entrevistas biográficas a professores formados em diferentes contextos históricos de formação inicial dos últimos 30 anos, com o objectivo específico de aceder à história profissional do docente e

ao lugar aí ocupado pelo currículo da formação inicial, enquanto «currículo interpretado»; outra relativa à recolha de documentos sobre formação (inicial) de professores, produzidos em cada época histórica estudada, com o objectivo específico de proceder à identificação de dimensões do «currículo oferecido» relacionadas com uma certa interpretação desse mesmo currículo.

Neste capítulo, apresentam-se resultados parciais, relativos ao primeiro ano de desenvolvimento do projecto FIIP, decorrentes da utilização da estratégia metodológica referida para o caso da formação inicial de professores na segunda metade da década de 1970 (após o 25 de Abril de 1974), concretamente para o curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP). Primeiro, expomos sobre o quadro teórico do estudo, onde assumem relevância os conceitos de currículo, de identidade profissional de base, de construção de identidade profissional e de dimensão social do discurso pedagógico dos professores. Apresentam-se de seguida os aspectos metodológicos, onde se inclui a caracterização sucinta do contexto específico a que nos referimos – o curso de 1976/1979 da EMPP –, e depois os resultados da análise de narrativas biográficas de professores profissionalizados nesse curso. A discussão dos resultados faz-se por relação com o plano de estudos do curso.

2. O QUADRO TEÓRICO: CURRÍCULO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE

A relação entre o currículo e a produção de identidades é, de uma forma geral, estreita. Ao definir currículo, Tomás Tadeu da Silva (2000: 155) afirma: «O currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. [...] O currículo é documento de identidade».

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, 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), 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». Resultante da socialização secundária – a formação inicial –, a identidade profissional de base é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (Dubar, 1995). Ela é também uma identidade psicossocial nova (Simões & 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. A identidade profissional de base decorre por isso, em importante medida, da trajectória psicossocial do que «entra» em formação e vive a formação (da sua transacção subjectiva), mas também, e por essa via, do tempo em que decorre a formação (da geração) e, ainda, 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).

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.

As concepções de currículo são diversas, de acordo com as perspectivas teóricas preferidas e com as dimensões enfatizadas, sendo que a «descoberta» de algumas destas últimas se relaciona com a emergência de algumas das primeiras.

Numa concepção ainda dominante, o currículo aparece como «sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos» (Roldão, 1999: 35). Trata-se de uma concepção que nos remete para os programas nacionais ou para o currículo escolar na sua faceta instituída. Recebendo diferentes designações em diferentes autores – «currículo formal», «currículo oficial» e «currículo prescrito», respectivamente para Perrenoud (1995), Goodlad (1979) e Gimeno (1988) (*in* Pacheco, 1996: 69) –, esta visão do currículo diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis. O «currículo formal» é o currículo explícito, hegemónico e homogéneo. Corresponde-lhe um desenvolvimento curricular de tipo prescritivo.

O «currículo informal» refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos. Visto como algo em construção, o currículo informal é um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios. Recebendo também designações diversas (Pacheco, *ibid.*) – «currículo real» (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), «currículo realizado» (Gimeno, 1988) ou «currículo experiencial» (Goodlad, 1979) –, o «currículo informal» diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O desenvolvimento curricular assumido de forma autónoma e reflexiva, por parte de professores ou de alunos, assenta nesta concepção de currículo, razão pela qual pode receber o nome de «currículo reflexivo».

Santomé (1995), nomeadamente, considera também o «currículo oculto» («implícito», «latente», «escondido» ou «paralelo»), dimensão relacionada com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transportam consigo valores, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente. Ela 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, em sentido lato, é também contexto ecológico de desenvolvimento, expressão que usamos para nos reportarmos directamente à ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979a), tornando saliente que, para o estudo do impacto da formação inicial, 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. Enquanto cenário de desenvolvimento concreto, que inclui elementos que se estendem desde as infra-estrutura e macro-estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, o currículo «forma» as pessoas, ou seja, produz identidades.

O trabalho realizado por Benavente, publicado em 1990, não só é um dos poucos sobre a realidade portuguesa que se referem ao problema da qualidade das identidades profissionais das(os) professoras(es) do 1.º CEB, como dá indicações sobre os processos formativos capazes de as gerar. A autora identifica três grandes tipos de identidades – os tipos A, B e C – que se distinguem pela qualidade da dimensão social do seu discurso profissional. Identificando os saberes profissionais a um universo simbólico, a autora distingue entre universo pedagógico e universo social e faz depender a qualidade da identidade (representada pelo tipo C e caracterizada pela implicação) da qualidade do universo social que se articula com o universo pedagógico. O universo social está ausente no tipo A, presente para servir de álibi no tipo B e presente sob a forma de implicação no tipo C.

Para a autora (*id.*: 1989), a formação deste último tipo estaria relacionada com a formação em Sociologia da Educação. Outros autores reconhecem à formação em Ciências da Educação em geral esse mesmo papel. Correia, Caramelo e Vaz (1997), ao analisarem currículos de cursos de formação inicial de professores, acusam o facto de as Ciências da Educação terem aí, por vezes, pouco peso quando delas depende a apropriação da compreensão do sentido das práticas pedagógicas. Curiosamente, a esperança é assim colocada do lado da formação teórica, quando muita da discussão sobre a qualidade da formação inicial tem estado centrada sobretudo nas questões da prática. Isto porque se considera que uma parte da qualidade da formação para a prática depende da teoria. Mas, provavelmente, o impacto do currículo na formação profissional não se esgota nesta questão.

3. METODOLOGIA¹

No contexto da história recente da formação inicial de professores do 1.º 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 trajectórias 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. Stryker e Statham (1985) chamam «períodos de isenção» aos momentos sociais em que, por razões diversas, a estrutura social se encontra flexibilizada

1. Os aspectos metodológicos (assim como os conceptuais) inerentes ao projecto FIIP encontram-se desenvolvidos em Lopes *et al.* (2004). 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.

e, portanto, com o seu poder de influência diminuído. 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.

Reportando-se ao período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 – período que se estende do 1.º governo provisório até ao 1.º governo constitucional –, Benavente (1990) afirma termos feito em dias o que noutros países se fez desde a segunda guerra mundial até ao Maio de 68. Os novos poderes políticos vão considerar a escola um meio fundamental para a democratização nacional; ela é reclamada para o desenvolvimento económico e para a construção de uma nova sociedade, segundo um novo humanismo e as necessidades do povo (Fernandes, 1977). A Constituição de 1976, para além de estabelecer uma relação estreita entre educação, cultura e socialismo, propõe-se, com o ensino, superar a função conservadora da divisão social do trabalho. A escola democratizante «deve ser colaborante no desenvolvimento e transformação, inserida na vida e no trabalho, dotada de espírito crítico e de criatividade, criadora de hábitos de trabalho em grupo» (Benavente, 1990: 32).

Fazendo convergir na escola primária as esperanças de renovação da sociedade, o poder político defende a formação de trabalhadores qualificados para uma sociedade livre e sem explorados. As escolas do Magistério Primário são o *locus* de aplicação destas vontades. Para estas escolas são nomeados novos directores; em 1974/1975 é feita uma reestruturação curricular (onde se conta a disciplina de Teoria Dialéctica da História) e em 1975/1976 o curso passa a ter três anos. Até 1976/1977, estas escolas funcionaram em regime de experiência pedagógica, fazendo-se uma formação que tentava «pôr ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente» (Matos, 1978: 41) e permitir «a mais vasta participação dos alunos, desde a auto-organização à volta de problemas concretos, de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola» (*ibid.*: 42). No currículo, preconizava-se a abertura aos problemas da profissão e da sociedade em geral, tendo sido introduzidas as «actividades de contacto», as ciências sociais e disciplinas optativas.

Ao contrário do que se possa pensar, as repercussões do período da normalização na formação inicial de professores do 1.º CEB fizeram-se sentir ao nível da gestão das escolas e ao nível do recrutamento dos seus professores e não no que diz respeito ao plano de estudos. Com efeito, é em pleno período de normalização que entra em vigor o primeiro plano de estudos elaborado com o intuito efectivo de dar novo rosto ao ensino primário através da formação inicial dos seus professores – Planos de Estudo do Magistério Primário e Infantil – 76/77. Como se de um movimento de inércia se tratasse, também os candidatos possuem características socioculturais diferentes das tradicionais. Para Rogério Fernandes (1977), uma das causas desta mudança encontra-se na renovação pedagógica pela qual estavam a passar as Escolas do Magistério Primário, a qual seduziu muitos jovens das classes média/alta, os quais normalmente não se sentiam atraídos por este nível de ensino.

Na Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP), dos 1500 candidatos ao curso de 1976/1979, puderam entrar 100, na sua maioria com o curso complementar dos liceus, habilitação superior à necessária à candidatura. As aulas iniciaram-se em Janeiro de 1977. Já informados da experiência pedagógica do ano anterior, tomando conhecimento dela através do convívio com alunos do ano anterior ou simplesmente através da vivência do dia-a-dia da escola, estes

alunos (ou a sua maioria) rapidamente integraram e desenvolveram dinâmicas de participação e intervenção cultural, tornadas palpáveis nas secções da Associação de Estudantes (teatro, jornal, boletim pedagógico), mas também nas iniciativas informais e nas aulas, onde pontificava o debate de ideias.

Mas a normalização havia de traduzir-se, cada vez mais, no retorno a formas de avaliação tradicionais (avaliação sumativa) e a modos de relação professores-alunos mais directivos. Com efeito, o curso de 1976/1979 é o curso do «processo de normalização», ou seja, um curso que se inicia (em Janeiro de 1977) com as memórias/expectativas da experiência pedagógica e que termina (em Julho de 1979) «normalizado». As acções de resistência de alunos e professores, individuais e colectivas, foram por isso frequentes e, aparentemente, constituintes do processo de formação, aspecto que, a demonstrar-se verosímil, aumenta o interesse em se estudar a formação inicial durante este período.

Procurámos, por isso, indagar sobre essa verosimilhança, seus factores electivos e sua qualidade, usando, para esse tempo de formação, as duas vias previstas no projecto FIIP. Foram solicitadas narrativas biográficas a professores profissionalizados pelo curso de 1976/1979 da EMPP, os quais sabíamos, à partida, terem uma perspectiva muito positiva sobre essa sua formação, terem na sua maioria abandonado o ensino primário e manterem, actualmente, uma forte vinculação à educação e ao ensino através da leccionação noutros níveis de ensino, nomeadamente no ensino superior e na área das ciências da educação.

As narrativas foram, na sua maioria, escritas pelos próprios, mediante pequenas e latas questões 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 via documental, foi analisado o plano de estudos, um documento extenso, que inclui programas exaustivos das disciplinas ou áreas de cada um dos três anos constituintes do curso do Magistério Primário de 1976/1979.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DO CURRÍCULO INTERPRETADO AO CURRÍCULO OFERECIDO

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 dos períodos biográficos posteriores à adolescência.

No período de vida «jovem-EMPP», foram identificadas três categorias: «currículo», «aprendizagens realizadas» e «expectativas relativamente à futura profissão». Na categoria «currículo» distinguem-se três subcategorias: «currículo formal», «currículo reflexivo» e «currículo oculto», entendidos 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 da EMPP para a 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 autodescoberta e de autonomia, na criação de sentimentos de auto-eficácia 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, a 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.

Mas, no percurso profissional, imperam os sentimentos de frustração e de estagnação, dadas as condições de trabalho (isolamento e ausência de inovação), mas também se destaca a luta pela sobrevivência intelectual e pela manutenção do sonho. Essa luta levou a maioria a mudar de carreira com o intuito de reinvestir o sonho. O trabalho realizado no 1.º CEB centrava-se na perseguição do sucesso e bem-estar das 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 corresponde ao 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 pedagógico e o perfil do profissional. O perfil pedagógico diz respeito à relação do professor com a sociedade («dinizador 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 autoformação 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 a das expressões.

São diversas e muito ricas as hipóteses emergentes desta pequena simulação que podem orientar a continuação da investigação a que nos propomos. Dessas, iremos salientar aquela que aparece como mais evidente, inventariando as características da formação no momento em que nos centramos, considerando o «currículo interpretado», exposto nas biografias, e o «currículo oferecido», parte dele exposto no Plano de Estudos.

Em primeiro lugar, 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 quer com a agência humana naquele contexto institucional, quer com um contexto social que, embora já em refacção, 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».

O investimento pessoal dos estudantes no processo formativo parece-nos um factor a estudar de um modo particular, pois aparentemente é constituinte da identidade profissional que têm vindo a construir até à data. E esse investimento terá de ser analisado a partir do conceito de participação em todos os aspectos da vida da escola, por um lado, e no próprio processo de produção política da educação no nosso país. O seu cotejo com os modos de participação actuais pode permitir-nos aprofundar o debate em questão sobre o lugar da formação, particularmente a inicial, nas vidas dos professores.

Interessa também relevar que estes estudantes que assim investiram na sua formação já não se encontram a exercer nos lugares em que se iniciaram como profissionais. O abandono não foi pacífico e decorreu de uma grande insatisfação. Uma das direcções que o nosso trabalho pode também tomar consiste em perceber as razões que estão na base desta insatisfação. O carácter idealista da formação decorre apenas da formação ou também, e bastante, da excessiva falta de qualidade das condições de trabalho, em tudo contrárias às condições inerentes ao perfil do profissional previsto no plano de estudos.