



Apoio prestado pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educativa  
no quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação e pela Fundação Calouste

Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

Contributos da Investigação Científica  
para a Qualidade do Ensino

37.012

EST/CON-vol.2-ex.2

Contributos da  
Investigação Científica  
para a Qualidade do Ensino

II Volume

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



## IDENTIDADE E DOCÊNCIA: DILEMAS, PRISÕES E LIBERTAÇÕES<sup>1</sup>

Amélia LOPES e Agostinho RIBEIRO  
*FPCE, Universidade do Porto*

Ao longo do século XX, a investigação em educação escolar tem-se deslocado de uma ênfase no aluno a instruir a uma ênfase na pessoa do professor que educa. À passagem de uma ênfase à outra corresponde uma mudança societal profunda que põe em crise todas as identidades sociais laboriosamente edificadas no passado modernista.

A identidade profissional docente é uma das mais abaladas, pois se a escola foi uma das instituições primordiais desta edificação, os professores foram os seus agentes electivos.

As tentativas feitas no sentido da sua reconstrução permitem concentrar esperanças na autonomia profissional, entendida como apropriação pelos professores nas escolas dos mecanismos da mudança da instituição escolar (Nóvoa, 1989). No entanto, o caminho a seguir para o exercício desta autonomia carece de elaboração.

Os estudos sobre a identidade docente não só representam modelarmente a ênfase actual da investigação em educação escolar, como são particularmente relevantes para a elucidação dos aspectos subjectivos e intersubjectivos de que dependem a mudança escolar e o exercício da autonomia que lhe corresponderá.

Neste texto pretendemos contribuir para a elucidação e construção de um referencial para acções a desenvolver para um exercício real da autonomia pelos professores nas escolas, através de um olhar psicossocial à problemática da identidade docente.

### 1. Introdução

Há já alguns anos que o debate sobre a melhoria da qualidade da educação escolar se baseia em muito na problematização da profissão docente e das pessoas que a exercem, facto que, por si só, representa uma inversão nos caminhos da investigação científica em educação escolar.

Tal como aconteceu no início do século XX em relação à criança, agora é o adulto que passa a ser concebido com uma espessura própria. Se a descoberta da criança se fez acompanhar, em geral, do incremento de estudos e reflexões tendentes a melhorar o trabalho de sala de aula, adequando a didáctica às características da criança, a “descoberta” do professor é acompanhada de estudos e reflexões tendentes a melhorar o trabalho de escola, enquanto situação de trabalho relacionada com as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, por um lado, e de desenvolvimento social, por outro lado.

De uma postura investigativa à outra vai o espaço e o tempo de um século; século marcado pela erosão do ideal iluminista que de forma optimista e simples relacionava instrução, progresso e bem-estar humanos, mas também pelo naufrágio de uma dinâmica

societal baseada em mudanças lentas e previsíveis e em consensos universais e exteriores para organizar a vida colectiva.

Desgastadas estas dimensões contextuais maiores do processo de profissionalização dos professores, sobre o qual expôs profundamente António Nóvoa, as escolas e os professores não podiam deixar de se ressentir nos seus alicerces. Tal como existiam, escolas e professores - instituídos sobretudo para garantir aquele consenso, respeitados enquanto instrutores pela sua contribuição inegável para o progresso social - perdem em significado; mudam e proliferam índices de competência e desfaz-se o único critério que permitia aos professores uma imagem social positiva, a sua relevância para a integração social das pessoas.

Os esforços feitos pela comunidade científica para dar conta desta situação convergem em considerações sobre a autonomia profissional. Ausente do processo clássico de profissionalização dos professores - conseguido à custa da criação de dependências cerradas em relação ao Estado - a autonomia - definida como apropriação pelos actores dos mecanismos da mudança da instituição escolar (Nóvoa, 1989) - é agora a pedra de toque da necessária reconstrução da profissão docente. Por esta razão, a nova postura de investigação insere-se cada vez mais num movimento profundo tendente à reinvenção dos lugares e modos do exercício profissional dos professores, através de uma aposta nos professores como pessoas, individuais e colectivas.

No entanto, se é cada vez mais evidente o consenso sobre o objectivo - a autonomia profissional - os modos da sua realização e exercício continuam ainda pouco claros.

A identidade docente é uma das temáticas de estudo que se tem salientado no contexto da nova postura de investigação: aí fala-se de crise de identidade para nomear a perda das coerências clássicas da docência e de construção de identidade para expressar o processo de reinvenção profissional de que se sente necessidade. Neste domínio, a perspectiva psicossocial tem-se demonstrado especialmente relevante para a compreensão das condições de que depende a reinvenção da profissão docente através de um real exercício da autonomia pelos professores nas escolas, por duas razões fundamentais: por destacar os aspectos subjectivos e intersubjectivos subjacentes à mudança e à não mudança, pessoal e colectiva, na educação escolar e por permitir situar a crise de identidade docente por relação com outras crises de identidades sociais e profissionais das sociedades ocidentais contemporâneas.

Neste texto pretendemos contribuir para a elucidação e construção de um referencial para acções a desenvolver no sentido da autonomia necessária a um novo processo de profissionalização dos professores, através de um olhar psicossocial à problemática da identidade docente.

Fá-lo-emos incidindo, particularmente, na análise da própria construção da situação de crise por entendermos que esta construção nos dá indicações para aquelas acções. Distinguiremos entre origens, instalação e vivência da crise: se as origens da crise coincidem com as de outras crises das sociedades ocidentais actuais, a instalação da crise resulta da conjugação de uma nova situação societal global com especificidades clássicas da profissão docente; a vivência refere-se aos modos de vida profissional a que a crise dá origem.

Começaremos por falar das origens da crise evidenciando as dimensões que nela estão fundamentalmente em jogo; referir-nos-emos depois às noções de identidade que nos servem de analisadores dando conta dos desenvolvimentos sofridos pela noção nas duas últimas décadas e continuaremos dando conta da instalação e da vivência da crise; finalmente, com base em indicações do trabalho de terreno que temos vindo a desenvolver numa escola do 1º

ciclo no âmbito do projecto Ciprof, financiado pelo IIE, daremos conta de alguns aspectos capitais a ter em conta para a construção de uma verdadeira autonomia profissional pelos professores nas escolas.

## 2. As origens da crise

As sociedades de cultura ocidental contemporâneas atravessam um período difícil, adjectivado de crítico por se caracterizar sobretudo pela evidência da falência dos modos de vida social que até ao momento surgiam como naturais, universais e atemporais; falência que reclama a invenção de outras formas de vida adequadas ao humano e ao prosseguimento da vida.

De todos os domínios disciplinares emergem análises e sugestões, da política à filosofia, passando pela economia e pela literatura. Indiciando a profundidade do problema, fala-se de crise da modernidade, de crise da normalidade ou de crise da identidade.

Em causa está um modelo global de funcionamento da vida social baseado na uniformidade, constituído por concepções egocêntricas e passivas da pessoa humana e por concepções empiricistas ou racionalistas / formais ou elitistas do saber, as quais configuraram e foram configuradas por teorias científicas sobre a identidade e a socialização, centradas respectivamente na estabilidade e heteronomia e colectivismo.

Com origem na emergência, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, de uma dinâmica societal caracterizada por mudanças rápidas e imprevisíveis, pela abertura, pela pluralidade e conflitualidade - em tudo oposta à das sociedades conformistas e estáticas que serviram respectivamente de referencial a Durkheim para explanar sobre a noção de socialização e a Erikson para explanar sobre a noção de identidade - a crise produz-se, electivamente, na destruição das identidades sociais tradicionais, quaisquer que elas sejam: estatutos, papéis, referenciais e lugares que estruturavam as antigas identidades sociais, produzidas para uma sociedade de mudanças lentas e previsíveis, fechadas e de consenso universal, são questionados (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984; Hewitt, 1991; Hinkle e Brown, 1990).

A propósito Rainier Zoll (1992) refere-se à destruição do "mundo vivido partilhado", evidenciando que no desgaste das identidades clássicas são as estruturas implícitas do pensamento e da acção de que as pessoas se apropriaram no processo de socialização, e de que têm necessidade para pensar e agir, que são destruídas.

Realçando estas mesmas duas dimensões da subjectividade e da intersubjectividade abaladas pela crise social, Keneth Gergen, notando o carácter substancial, perseverante e pervasivo das preocupações actuais com o Self e as identidades, afirma: "há boas razões para crer que este procedimento activo e concentrado resulta de uma evolução mais geral da compreensão. (...) O conceito de conhecimento perdeu fundações seguras. (...) o mesmo acontecendo com a justificação para a abordagem tradicional ao auto-conhecimento" (1987: 54 e 55).

A crise aparece assim como tendo o seu núcleo na perda de sentido dos modos tradicionais de definir o conhecimento e as pessoas. Mas são também as práticas de poder que os atravessavam que estão em causa. Abraham (1972) refere-se à falência do modelo paternalista de domínio do indivíduo, modelo típico das sociedades industriais em que o controlo era conseguido por identificação à figura parental através da construção de um super-eu que assegurava a repressão dos impulsos.

Entretanto, a procura de "organizadores" alternativos da vida social e pessoal depara-se com um obstáculo maior: a instituição. De facto, "criado para tornar duráveis as estruturas da

sociedade" o mundo das instituições resiste, opõe-se e perverte a reconstrução do mundo vivido, mais flexível e aberto às mudanças (Zoll, 1992).

A profissão docente, que lida mais que qualquer outra com concepções de saber, de pessoa e de poder, que toma lugar em espaços com uma estrutura e organização típicas e cuja actividade assegura desde o séc XVIII "a transmissão, de geração em geração, de um modo colectivo de compreender o mundo", não podia deixar de se ressentir, mais que qualquer outra como refere Abraham (1984), da crise social geral em que se integra. Foi aliás a profissão docente, e nomeadamente a profissão de professor primário, o principal instrumento de edificação dos modos de vida social que agora se vão demonstrando ineficazes. Mais, o que está em causa na crise é a *matéria* própria dos professores: a reprodução/produção metódicas da vida social.

### 3. Sobre a noção de identidade numa perspectiva psicossocial

A situação de crise provocou, ela própria, uma intensificação dos estudos sobre a identidade que resultou em profundas redefinições na sua conceptualização.

Nos estudos actuais, a influência de Erik Erikson continua a ser grande, mas as mudanças verificadas nos modos de vida social tornaram pouco pertinentes algumas das suas ênfases - nomeadamente a ênfase na identidade do *Ego* em relação à identidade do Eu ou na identidade produto em relação à identidade processo - fortemente vinculadas à organização societal do seu tempo, que se percepcionava, ainda, mais estável que mutante (Camilleri et al 1990).

De facto, se Erikson (1976) critica na Psicanálise clássica o facto de não ter compreendido a importância do reconhecimento dos outros para a concretização da identidade, a sua noção de identidade focaliza o adquirido, o alcançado, em detrimento do processo de aquisição. Definindo a identidade pessoal como um sentimento enriquecedor de continuidade e uniformidade que se alimenta de percepções do próprio informadas por percepções dos outros que contam - sendo também uma variante individual bem sucedida dos modos de dominar a experiência presentes na identidade grupal -, Erikson (1976) insiste que ela é mais algo que se tem do que algo que se busca.

Esta perspectiva, centrada na estabilidade, é hoje ultrapassada pela emergência de um novo propósito para o estudo das identidades. No estado actual da vida social interessa mais estudar a identidade para dar conta da mudança individual e da transformação social que para dar conta da estabilidade individual e da conformidade social; para esse efeito, os contextos de vida são mais importantes que os estádios de desenvolvimento e o processo identitário é mais importante que o produto. Onde antes se enfatizava a estabilidade, agora enfatiza-se a mudança, e onde antes se enfatizava o individual, enfatiza-se agora o social.

Em Camilleri et al (1990) apresentam-se as seguintes orientações dos estudos actuais da identidade:

- a identidade é um processo que integra várias experiências do indivíduo ao longo do ciclo de vida;
- é no seio de redes interactivas que o indivíduo se constrói; a interacção do individual e do social não se restringe às relações interpessoais mas abrange as estruturas sociais;
- tal como as situações interactivas são diversas as identidades também o são, integrando-se num todo estruturado;

- apesar da diversidade e mutabilidade das situações, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade diacrónica pelo qual é reconhecido e se reconhece como sendo ele próprio;

- a identidade tem duas funções, a de preservação da unidade do eu (integradora) e a de adaptação a diversas situações (adaptativa), que lhe asseguram simultaneamente a estabilidade e a mudança.

Esta nova preocupação de pesquisa deu origem, não só a novas concepções sobre a identidade pessoal e sobre a identidade social, mas também a uma nova problematização da relação entre elas. De todas as especificações conceptuais passíveis de referência, elegemos aqui aquelas que melhor se adequam à identidade que pretendemos analisar, a identidade docente. Uma característica da actividade profissional docente nos dias de hoje, referida por Nias (1992), marca a nossa opção: *a acção docente é simultaneamente uma actividade muito dependente de outros e profundamente pessoal.*

Rossan (1987) propõe um modelo para a configuração identitária pessoal onde se distingue um núcleo e uma periferia, distinção que em perspectivas mais especificamente interaccionistas simbólicas é, por vezes, traduzida na diferenciação entre *identidade substancial* e *identidade situada*.

No núcleo estão os conteúdos centrais para a definição da identidade, forjados na sua génese, que asseguram o sentimento de continuidade; estes conteúdos não podem ser retirados sob o risco de se anular a identidade, mas podem integrar-se num novo sistema de sentido. Na periferia estão as relações que uma identidade estabelece com outras identidades, fontes de coerência sincrónica. Se a acentuação no núcleo é útil para dar conta da função integradora da identidade, a focalização da periferia, onde se situam as identidades sociais, é útil para dar conta da função adaptativa.

Estas identidades de periferia são identidades sociais da pessoa, simultaneamente "lugares" de investimento e reconhecimento da pessoa e variantes dos modos de dominar a experiência presentes no grupo social a que correspondem. Elas são hierarquicamente organizadas pelo sujeito em função da significação central da sua identidade (identidade substancial ou núcleo) e desempenham funções adaptativas de mudança pelo jogo de confluências "no terreno" (identidade situada) entre as expectativas da pessoa e as expectativas sociais.

A compreensão destas identidades sociais da pessoa, enquanto interfaces entre a pessoa e o sistema social e cultural, apela, por um lado, ao estudo do modo particular como essa identidade social é marcada pela identidade profunda da pessoa - e isto tanto mais quanto mais a actividade é considerada como dependendo da pessoa como um todo - e por outro lado, da identidade do grupo que a suporta - e isto tanto mais quanto mais pública ou dependente de outras é a actividade social em causa.

A identidade de um grupo social corresponde uma representação social partilhada a propósito do seu sentido e lugar social cuja função principal é tornar o estranho familiar (Jodelet, 1989). Partilhadas por grupos cujas fronteiras correspondem à própria extensão da partilha, as representações sociais inserem-se em sistemas de comunicação e interacção que lhes são próprios. Por isso, as identidades sociais de grupo, em fase "normal" da representação, asseguram ao grupo uma acção colectiva organizada, mais ou menos coerente ou previsível, que em situações concretas se traduz em campos estruturados de acção e em padrões de relação. Colectivas e individuais por definição, as representações sociais são

mantidas pelos indivíduos e modificadas por eles apenas na medida em que o grupo em causa for envolvido cooperativamente nesse processo.

A tese do núcleo central da teoria das representações sociais permite-nos visualizar a configuração identitária do grupo social de uma forma semelhante à proposta por Sheila Rossan para a identidade pessoal. De acordo com esta tese (Abric, 1984 e 1989), toda a representação é organizada em torno de um núcleo central ou estruturante, elemento da representação mais resistente à mudança, que determina a significação do conjunto. Para que a representação mude mantendo a sua identidade, no núcleo podem e devem verificar-se mudanças de significado, mas nunca mudanças de sentido que destruiriam a própria representação. Os elementos periféricos são organizados pelo núcleo central e asseguram o funcionamento instantâneo da representação.

Flament (1989) explica a dinâmica de reprodução/produção das representações sociais da seguinte forma. Em fase normal da representação, os elementos periféricos são *esquemas normais* que se definem como sequência de actos essenciais numa situação. Quando os esquemas normais se confrontam com situações que lhes são estranhas há desacordo entre representação e situação. De início, a periferia vai absorvendo os desacordos modificando-se mas, mediante modificações sucessivas e normalmente progressivas, os esquemas periféricos podem tornar-se *esquemas estranhos*. Estes *esquemas estranhos* têm quatro componentes: a lembrança do antigo, a designação do novo, a afirmação da contradição e a racionalização que permite temporariamente suportar a contradição. As racionalizações acumuladas acabam por criar inconsistências de tal modo insuportáveis que só duas soluções são possíveis: ou voltar às práticas antigas com um sentimento de *mal-estar* ou reestruturar o campo das representações.

#### 4. As configurações identitárias clássicas dos professores

As configurações identitárias, pessoal e grupal, a que fizemos referência no ponto anterior permitem-nos uma leitura heurística do funcionamento identitário clássico dos professores, tarefa básica para uma posterior apreensão do funcionamento identitário em tempo de crise.

##### 4.1. Configuração identitária grupal clássica

Com base na abordagem ao processo de profissionalização da actividade docente exposto por Nóvoa (1987), consideraremos que o núcleo da configuração identitária original dos professores é constituído por duas dimensões essenciais: a dimensão do conhecimento e das técnicas (do saber ou do conhecimento) e a dimensão das normas e valores (do ser ou da pessoa); estas dimensões, no que diz respeito à actividade pedagógica estrita, traduzir-se-iam nos papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos.

A *periferia* seria constituída por esquemas de acção ligados à organização escolar clássica que o “modelo A” exposto em Canário (1992) expressa bem. Nesta, as características essenciais a realçar seriam a definição da actividade docente como uma actividade individual e relativa apenas ao trabalho pedagógico com crianças e a uniformização das práticas e das situações - subjacente desde o tempo de Pombal à estatização da profissão (Nóvoa, 1987) -, uniformização que permitia conciliar individualismo e carácter colectivo e comum da actividade docente, não só numa escola, mas em todas as escolas.

O estatuto social prestigiado do grupo profissional provinha da sua contribuição capital para a reprodução de uma sociedade estática, fechada, consensual e conformista; como

é possível discernir a partir de Nóvoa (1987), os ganhos em profissionalização dos professores acompanharam-se sempre de ganhos do Estado no que diz respeito ao poder conformizador da escola.

#### 4.2. Configuração identitária pessoal clássica

Por se preconizar uma separação entre identidade pessoal e identidade social na pessoa, que se traduzia na denominada “distância de papel”, a identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal. A distância entre o exercício do papel e a pessoa, identificável em frases conhecidas na profissão docente, era por vezes substituída por uma identificação completa da pessoa ao profissional (tenhamos em conta os discursos moralizadores em que se fundou a criação das escolas normais). Entretanto, não tendo a autenticidade qualquer sentido para o equilíbrio identitário, os correlatos valorativos da identidade, a autoestima e a autoeficácia, ficavam assegurados pela simples identificação ao grupo, a que correspondia um processo de despersonalização.

#### 5. A instalação da crise

Ao tornar irrelevantes as noções tradicionais de saber, de pessoa e de poder, a situação social emergente na segunda metade do século XX veio pôr em causa todo o modo de vida identitário profissional a que fizemos referência. No campo educativo explodiram discursos que esboçaram configurações identitárias e práticas sociais em tudo opostas às tradicionais. Como refere Nóvoa a crise de identidade docente instala-se “no estilizar do modelo escolar provocado nomeadamente pelas pedagogias não directivas, pelo movimento da desescolarização e pelas abordagens institucionalistas” (1987: 434).

##### 5.1. Configuração identitária grupal em crise

De acordo com o que dissemos a propósito da configuração identitária grupal, a instalação da crise passará por uma ameaça ao sentido profundo presente no núcleo da representação que os professores partilhavam sobre a sua actividade. De facto, a instalação da crise pode ser vista como devendo-se a dois movimentos relacionados: um que atinge directamente o núcleo no seu sentido, constituído pelas interpretações pessoais e colectivas a que deram origem os discursos educativos a que faz referência António Nóvoa e outro que o atinge indirectamente constituído pela proliferação de prescrições de papel (ou de esquemas periféricos) entre as quais se perdem de vista os que tradicionalmente definiam a profissão docente.

Questionados os papéis de transmissor de conhecimentos e de normalizador de comportamentos, tradicionalmente nucleares para o sentido identitário profissional dos professores, a mudança com identidade só se poderia efectuar na presença de novos significados para os mesmos papéis (para o mesmo sentido). Acontece que as alternativas, pelo menos tal como foram interpretadas, subvertiam a própria razão de ser (o sentido) dos profissionais da docência. Na ausência de novas significações que mantivessem o sentido essencial do núcleo identitário (socializar e identificar pelo saber e pela relação), salvaguardadas algumas experiências particulares bem sucedidas, só era possível reafirmar as significações antigas. O retorno ao significado identitário do núcleo permite não só manter a identidade (sobreviver) mas também assegurar o carácter colectivo que lhe é essencial.

## 5.2. Configuração identitária pessoal em crise

Ao nível da identidade profissional pessoal, as mudanças culturais tiveram sobretudo por efeito o desfazer da separação entre identidade pessoal e identidade profissional da pessoa. Se antes a pessoa era, por vezes, identificável ao profissional, agora o profissional é identificável à pessoa. Se antes se defendia a distância entre o papel e a pessoa, agora fala-se da margem comum, necessária, da pessoa e do papel (Turner, 1987). Daqui que, para explicar a instalação da crise, interessem também as instâncias do Self.

Contando agora só consigo próprios (e enquanto pessoas) para se definirem como profissionais, sendo, na sua maioria, motivados por ideais humanistas (Postic, 1990) e coincidindo a crise com a fase terminal de um processo social tendente a conceber a criança “como um ser inocente e maravilhoso” (Nóvoa, 1987), os professores são facilmente atraídos e convertidos pelos valores e normativos presentes nos novos discursos.

Segundo Esteve e outros (1984) a *idealização* - que a formação de professores influenciada pelos novos discursos pedagógicos não só alimenta como constrói - é o processo psíquico fundamental subjacente à instalação da crise nos professores enquanto pessoas. Implantados sem quaisquer indicações sobre a sua realização prática e sem nenhum trabalho sobre a pessoa, os ideais perfeccionistas construídos na formação acabam por ser fonte de conflito psíquico. Sendo, assim, a vida profissional investida mais pelo *ego ideal* que pelo *ideal do ego* (cf. Laplanche e Pontalis, 1985), as dificuldades profissionais não vão ser interpretadas como afazeres profissionais, mas como problemáticas pessoais. A distância excessiva entre ideal e real faz com que os professores como pessoas só possam sobreviver psicologicamente adoptando uma posição paradoxal caracterizada pela coexistência no mesmo profissional de um discurso inovador e de uma prática tradicional (Bayer, 1984).

Tudo devido a um engano fundamental a realçar: professores e formadores chegam a pensar que é possível ser professor sem ser professor, ou seja sem os conteúdos essenciais do núcleo identitário profissional docente.

## 6. A vivência da crise

Sendo as instituições, enquanto sistemas de acção, especialmente conservadoras, mantendo-se toda a organização escolar igual num contexto diferente e com pessoas (alunos e professores) com expectativas diferentes, é nelas que a instalação da crise se consuma e começa a sua vivência.

A crise de identidade docente corresponde à adopção por parte dos professores, como pessoas e como grupo, de uma identidade tradicional da qual não estão convictos, ou que não lhes “convém”, por ausência de novos significados para o seu núcleo identitário, capazes de permitir a transformação para permanência.

Num contexto de bloqueamento grupal e de desrealização pessoal, a escola é sobretudo um lugar de desinvestimento, de jogos defensivos, normalmente dissimulados; ela torna-se “uma espécie de sistema em *part time* para pessoas cuja vida decorre fora dos seus muros, na órbita de outros sistemas” (Agostinho Ribeiro, 1994).

Esta “opção” profissional é, no entanto, mal-vivida. Na sua componente psicológica, a crise traduz-se numa discrepância constante entre o que se gostaria de fazer e o que se faz, discrepância responsável por um forte sentimento de desrealização e desvalor que ameaça a identidade pessoal no que lhe é mais intrínseco.

Para fazer frente a esta ameaça, os indivíduos que se identificam ao grupo profissional,

não querendo abandonar o grupo nem demitir-se dele, continuam a apostar numa identidade profissional positiva, entrando em competição social com outros grupos ou pessoas pertinentes na problemática, normalmente os outros colegas professores.

Sem razões plausíveis e evidentes para se valorizarem a si próprios, procura-se essa valorização na comparação com outros em determinadas dimensões relevantes - no caso dos professores do 1º ciclo, hoje, as relações com as crianças e as relações com a mudança (cf. Lopes, 1993) -; nessa comparação, que por isso é competitiva, tende-se a valorizar o grupo próprio e a desvalorizar o grupo alheio, estereotipando as dimensões em comparação.

Mas as escolas não são, em geral, campos de batalha aberta. Em condições normais, porque o conflito é vivido como doloroso e a competição gera vitórias mas também derrotas, os professores evitam enfrentar-se, refugiando-se no seu trabalho diário, retirando compensações do que fazem com as crianças ou fora da escola, de acordo com a sua própria definição da situação, ou seja, sem terem que se comparar com outros. Mas sempre que surgem situações comparativas, normalmente as que implicam mudança colectiva num certo grau, na maior parte dos casos, o conflito explode.

## 7. Construção da autonomia: um referencial para a acção

A análise que fizemos da crise evidencia que a construção de uma nova identidade docente dependerá da construção de novos sistemas de significação para as duas dimensões nucleares da identidade profissional docente, sistemas que mantenham o seu sentido original.

As indicações que aqui vamos apresentar são fruto do trabalho de investigação que temos vindo a realizar, mas constituem-se também em indicações as bases, oriundas dos estudos actuais sobre a construção de identidades sociais, com que partimos para esse trabalho empírico.

Os estudos actuais da identidade indicam que as pessoas continuam a precisar de identidades sociais de grupo que se definem como consensos (significações partilhadas) sobre meios e fins da acção comum. Se as identidades tradicionais se manifestam inadequadas, novas identidades devem ser construídas, segundo um processo bem diferente do funcionamento das identidades tradicionais. Os consensos que lhe corresponderão não são dados, nem universais, nem irreversíveis; são antes construídos e reconstruídos pelas pessoas em cooperação na e para a situação (no caso das identidades profissionais, nas instituições de trabalho). Para o efeito, pessoas e contextos devem possuir determinadas qualidades. Das pessoas requerem-se aptidões de auto-direcção e partilha e dos contextos suporte social para a expressão da pluralidade e da diversidade possibilitadoras da aceitação do conflito imprescindível à negociação de novos consensos. Estas qualidades assegurarão a mais valia de comunicação necessária ao preenchimento do silêncio característico das escolas quanto aos meios e fins da acção comum.

Dado que, de forma geral, nem as pessoas nem os contextos possuem estas qualidades, a construção das identidades sociais é também a construção destas qualidades, muitas vezes possível apenas com a acção despertadora de agentes exteriores; de facto, dado o estado de demissão pedagógica em que se encontram as escolas e os professores, a emergência de uma nova vivência profissional torna, em geral, necessárias acções indicadoras e securizantes que nem sempre podem ser asseguradas por actores internos ao sistema escolar.

A construção de novas identidades profissionais docentes implica a construção de novos significados partilhados a propósito das duas dimensões essenciais do seu núcleo, em simultâneo com a construção de novas qualidades dos contextos de trabalho e de novas qualidades nos profissionais.

No trabalho empírico que temos vindo a realizar, estas duas construções surgem aliás como duas faces de uma mesma moeda.

Moldado metodologicamente pela investigação acção e baseado na reflexão de grupos de quatro a seis professoras a propósito de registos de actividades realizadas em função de determinados objectivos e meios, esse trabalho permite-nos apresentar mais algumas indicações que consideramos fundamentais para a reinvenção da profissão docente.

Em primeiro lugar, torna-se evidente que o acréscimo de qualidade do trabalho com os alunos só se verifica mediante a problematização da qualidade do trabalho pedagógico que os professores realizam entre si, ou seja mediante um acréscimo na qualidade do trabalho da escola enquanto conjunto vivo que fornece e pensa a educação. Se, na identidade tradicional, o significado das duas dimensões do núcleo se referia apenas ao trabalho de um professor com os seus alunos - o facto de normalmente os professores trabalharem em escolas com outros colegas não era "assunto" de profissionalidade - a construção de uma nova identidade apela à "confeccção" de significados para a dimensão do conhecimento e a dimensão dos valores do trabalho docente, enquanto trabalho entre adultos. Adoptada, esta postura faz com que a melhoria da prática pedagógica de um professor dependa da melhoria da prática pedagógica dos professores de uma escola entre si.

Esta mudança fundamental de postura profissional tem, entretanto, dois tipos de efeitos, um a que chamaríamos científico e outro a que chamaríamos pedagógico. O efeito científico diz respeito à progressiva visibilidade que essa postura vai dando a um saber profissional próprio dos actores, quase virgem, que é determinante na qualidade do trabalho da escola e se mantém oculto aos "cientistas"; saber que diz sobretudo respeito ao que resulta e não resulta, ao que pode dar certo e ao que está votado ao fracasso, ao como fazer para mudar mesmo, etc. O efeito pedagógico diz respeito à introdução progressiva de novos hábitos de ocupação dos espaços e dos tempos de aprendizagem e ensino, hábitos que desfazem a vinculação exclusiva de um professor à sua turma para definir a sua profissionalidade e realizar trabalho pedagógico produtivo.

Uma outra indicação nos parece de importância capital. Sendo, nos professores, a dimensão do conhecimento inseparável da dimensão dos valores, a construção de uma nova identidade com base num exercício real da autonomia pelos professores nas escolas parece dever enfatizar a primeira; mais propriamente, a segunda deve subordinar-se à primeira. Expliquemo-nos: dada a vivência que os professores têm da crise, questão a que já nos referimos, os problemas identificados no trabalho docente tendem a ser interpretados, com base em estereótipos, como problemas ligados às qualidades das pessoas envolvidas e não como problemas profissionais; quando afirmamos que a dimensão valorativa se deve subordinar à do conhecimento queremos dizer que os problemas identificados devem ser reinterpretados como problemas passíveis de resolução mediante acréscimos no saber profissional; se assim não for, prova-se, o conhecimento profissional petrifica-se em favor de oposições pseudoprofissionais.

Finalmente, interessa frisar que todas estas mudanças de significado e os dispositivos escolares que as materializam adquirem todo o seu sentido enquanto recontextualizantes das dimensões nucleares da identidade dos professores como trabalho com crianças: a ideia dos professores de uma escola, no seu conjunto, como meios facilitadores do acesso ao saber - do acesso à necessária visão coerente de um mundo tão complexo - e promotores da inserção social das crianças e jovens, segundo parâmetros adequados à nova face social, surge como o projecto fundamental de uma nova profissionalidade docente.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Este artigo integra-se no trabalho que tem vindo a ser realizado pelos autores no âmbito do projecto CIPProf (Construção de identidades profissionais) financiado pelo IIE (Instituto de Inovação Educacional).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF, 11-13.
- ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVII, n° 366, 861-875.
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. (pp.187-203). Paris: PUF.
- BAYER, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 107-122). Madrid: Narcea.
- CAMILLERI, C. et al. (1991). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- CANÁRIO, R. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTEVE, J. M. et al. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 223-234). Madrid: Narcea.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamiques des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: PUF.
- GERGEN, K. (1987). Toward Self as relationship. In K. Yardley & T. Honess (Ed.), *Self and Identity: Psychosocial perspectives* (pp. 53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- HEWITT, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- HINKLE, S., BROWN, J. R. (1990). Intergroup comparisons ad social identity: some links and lacunae. In D. Abrams D. & M. Hogg, *Social Identity Theory: constructive and critical advances* (pp. 48-70). London: Harvester Wheatsheaf.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 87-114). Paris: PUF.
- LOPES, A. (1993). *A Identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.
- NIAS, J. (1992). *Self or Others: Conflicting tendencies in the occupational culture of English primary school teachers*. (documento policopiado cedido pela autora).
- NIAS, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 155-171). London: The Falmer Press.
- NÓVOA, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3 (V), 413-440.
- NÓVOA, A. (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII): 435-458.
- POSTIC, M. (1990). Motivation pour le choix de la profession enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, 25-36.
- RIBEIRO, A. (1994). *Escola, família, comunidade*. Conferência produzida na ESE Porto em 9 de Julho.
- ROSSAN, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In T. Honess & K. Yardley. *Self and Identity: perspectives across de lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- TURNER, R. (1987). Articulating Self and Social Structure. In K. Yardley & T. Honess (Eds.). *Self and Identity: Psychosocial perspectives* ( pp. 53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- ZAVALLONI, M., LOUIS-GUÉRIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- ZOLL, R. (1992). *Novel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.