

Volumes publicados pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

- 1 Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas Futuras
- 2 Ciências da Educação e Mudança
- 3 Formação Pessoal e Social
- 4 Decisões nas Políticas e Práticas Educativas
- 5 História da Educação em Espanha e Portugal – Investigações e Actividades
- 6 Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica
- 7 Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal
- 8 Estado Actual da Investigação em Formação
- 9 Ciências da Educação: Investigação e Acção, I
- 10 Ciências da Educação: Investigação e Acção, II
- 11 Para uma História da Educação Colonial
- 12 Educação Básica: Reflexões e propostas
- 13 Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino, I
- 14 Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino, II
- 15 Investigar e Formar em Educação, I
- 16 Investigar e Formar em Educação, II

O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO

CRUZAR SABERES EM EDUCAÇÃO

Actas do 5.º Congresso
da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

ORGANIZAÇÃO

Margarida Fernandes

José Alberto Gonçalves

Mariette Bolina

Teresa Salvado

Teresa Vitorino

📖 **Edições Colibri**

Apartado 42 001

1601-801 Lisboa

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Rua João de Deus, n.º 38

4100-456 Porto

Edições Colibri

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB¹

Amélia Lopes

Universidade do Porto

A Professora Teresa Estrela propôs aos participantes neste painel – de que é moderadora – três questões para desenvolvimento e posterior debate. São elas:

- se existe uma nova profissionalidade docente?
- no caso de existir, como é?
- e, finalmente, porque tendemos a usar – como é o caso no título deste painel – o termo profissionalidade e não o de profissionalismo?

Grata à Professora Teresa Estrela por nos ter colocado questões tão pertinentes, começarei por me debruçar sobre a última destas questões, por razões que compreenderão ao longo do seu desenvolvimento.

Profissionalidade e profissionalismo: a questão conceptual

Como muitos aqui sabem, tenho-me dedicado ao estudo da *identidade dos docentes do ensino primário (1º CEB)*², usando o conceito de identidade, numa perspectiva psicossocial, para estruturar a análise, as reflexões e a indagação empírica.

¹ Ao rever o texto que elaborei para a minha participação no congresso, tendo em conta a sua publicação, optei, por razões que se prendem com o meu entendimento sobre o papel dos congressos na promoção da investigação e das comunidades científicas, por não alterar as suas linhas principais, mantendo, nomeadamente, o tom coloquial e a sequência argumentativa. Foram apenas inseridos aspectos formais, obrigatórios na passagem ao discurso (científico) escrito.

² A própria mudança terminológica envolve mudanças identitárias. Dado o impacto ténue da nova terminologia neste nível de ensino, por razões que a história do processo identitário do grupo bem explica, decido-me por usar, ora um termo, ora outro, tentando assim expressar, no meu discurso, a própria oscilação identitária do grupo profissional.

Tenho-o feito considerando, com Keneth Gergen, por um lado, que a intensidade com que o termo identidade é hoje usado é demonstrativa de que são as relações humanas e as relações com o saber (Gergen, 1987) – aspectos focais da profissão docente – que estão fundamentalmente em causa na transição paradigmática (Sousa Santos, 1995) que atravessámos, por outro lado, que o conceito é constituinte, sendo os problemas de investigação actuais sobretudo conceptuais e os conceitos mais atractivos os que se situam entre a psicologia e a sociologia, como acontece exactamente com a identidade (*Id.*, 1985).

Não tenho usado, por isso, nem o termo profissionalismo, nem o termo profissionalidade (ou os respectivos conceitos associados), mais comuns em análises de tipo sociológico (cf. Araújo, 1985). No entanto, eles participam do sistema conceptual em que me movo. De facto, fiz muitas vezes a mim mesma a pergunta que, neste domínio, nos é feita pela Professora Teresa Estrela. A resposta que lhe dei é, evidentemente, a resposta de alguém que estruturou a análise a partir do conceito de identidade.

Assim, parece-me inegável que, pelo menos na comunidade científica portuguesa, as referências, quer à identidade, quer à profissionalidade tendem a tomar o lugar das referências ao profissionalismo (termo, entretanto, também mais usado na linguagem comum)³.

Aparentemente, este movimento não é apenas uma questão de moda. Parece tratar-se, antes, de uma nova forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade: forma em que se abandona uma perspectiva absoluta em favor de uma perspectiva relativa, o único em favor do diverso, o exterior em favor do interior, o hetero-estruturante em favor do intere-*struturante*⁴.

A noção de *construção de identidades profissionais* de Claude Dubar (1995) é em si mesma uma alternativa global à noção de profissionalismo⁵. No profissionalismo, as competências e a ética estão definidas *a priori* para o grupo sócio-profissional enquanto categoria sociológica clássica⁶: existem associações profissionais ou entidades patronais (no caso dos professores, o Estado) que zelam por elas, exercendo vigilância sobre o grupo, e as escolas de formação inicial devem fazer interiorizar esse *ethos* básico. Na noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real” (*Ibid.*), a socialização profissional nos contextos de trabalho é central: a profissionalização é um processo interno e situado de comunicação, reconhecimento, decisão e co-operação; o seu produto são identidades profissionais individuais e colectivas, onde a realização pessoal e a criatividade social se constroem mutuamente. O quadro conceptual em que se coloca Dubar (1995) inclui a construção de identidades e as profissionalidades: as formas identitárias de Dubar (1992; 1995) são profissionalidades diferentes de pessoas, ou grupos de pessoas, diferentes. Mas se a noção de construção de identidade profissional focaliza a dinâmica, a noção de profissionalidade focaliza a estrutura.

O que acabámos de dizer não implica que um ou outro dos conceitos deva dar lugar definitivo a um ou outro dos conceitos. Indica, no entanto, como disse no início com Gergen (1985), que o conceito é constituinte, ou seja, que ao usarmos um ou outro estamos a esclarecer uns aspectos, e não outros

aspectos, do exercício da profissão docente. A opção depende dos objectivos e das sensibilidades do investigador. De qualquer modo, o facto de encontrarmos nas publicações portuguesas uma maioria de títulos com o termo de identidade⁷ pode indiciar um deslocamento dos interesses de investigação, da “sociedade das profissões” às “comunidades dos profissionais”. De facto, a profissionalização da sociedade é um processo socio-historicamente contingente, não é da natureza das coisas. Jacques Attali (1998:226), no livro intitulado “Dicionário do século XXI” diz que “apenas sete das trinta primeiras ocupações em 1900 figuram ainda hoje entre as trinta primeiras”. Já agora, diz também que algumas das antigas profissões tenderão a ser revalorizadas ao longo do séc. XXI: entre elas figura a profissão docente. Uma ideia que poderá iluminar as nossas respostas às restantes questões colocadas pela Professora Teresa Estrela.

A nova profissional-i(denti)dade (identidade profissional) docente: a questão da existência

O ponto de vista que adoptámos para a questão conceptual permite-nos entrar de imediato na questão da existência de uma nova profissionalidade docente. De facto, como vimos, – e retirados da questão os problemas filosóficos sobre a existência – as profissionalidades, não só existem, como são, por definição, múltiplas. Diríamos, portanto, que existem várias profissionalidades docentes, velhas e novas, sendo possível identificar a profissionalidade típica de uma pessoa, de um conjunto de pessoas num grupo, ou numa escola, de um conjunto de professores numa determinada época histórica.

No entanto, a questão de “como é” a nova profissionalidade docente, nem perde o interesse, antes pelo contrário, nem é de resposta impossível. Tudo depende das regularidades que, na diversidade, pudermos encontrar.

A sua configuração implica, no entanto, por um lado, a identificação de uma estrutura de conteúdos relevantes para a profissionalidade em causa e, por outro lado, a passagem, por análise, da descrição à prospecção.

Começamos pelo primeiro passo – a identificação de uma estrutura de conteúdos relevantes para a identidade em causa. Esta é uma questão básica. A identidade profissional docente é, primeiro, uma identidade, depois, uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente. A estrutura referida deve especificar cada um destes qualificativos para a profissão de professor do ensino primário. Vejamos, então, os passos que seguimos para lá chegar. Exporemos o percurso ponto por ponto.

- 1 – A identidade – colectiva ou individual – é significado, do ponto de vista estrutural, conteúdo a que se associam valorizações pessoais e sociais; é por esta via que a identidade desempenha uma das suas funções fundamentais: ancorar os *selves* na sociedade e nas relações sociais.
- 2 – A identidade profissional é uma das identidades sociais da pessoa; as identidades sociais são relativas aos papéis sociais experimentados, directa e indirectamente, ao longo da biografia e são partilhadas por grupos.

⁷ A afirmação baseia-se em pesquisas realizadas nas bases de dados portuguesas. Nestas pesquisas, fica também evidente que o termo profissionalidade é mesmo muito raro nos títulos das publicações (apenas uma publicação, da autoria do Prof Doutor José Alberto Correia, usa, no seu título, o termo profissionalidade). Tudo indica, portanto, embora os títulos não digam tudo, tratar-se de um termo muito usado nas trocas orais entre os profissionais da educação em Portugal, mas pouco investido em termos de investigação.

³ Nos dicionários consultados na biblioteca da FPCE-UP, apenas surge o termo profissionalismo.

⁴ O sufixo “ismo” é de origem grega e, de acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, é elemento formativo de quatro tipos de vocábulos, dos quais destacamos dois por falta de pertinência dos restantes para o assunto de que nos ocupamos:

1– doutrina religiosa, filosófica, política ou artística;

2– atitude, maneira de proceder ou de pensar de acordo com o procedimento ou a doutrina própria.

O sufixo “dade” é de origem latina e, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda indica qualidade, modo de ser, estado, propriedade.

⁵ Nos dicionários consultados na FPCEUP, o profissionalismo recebe um significado consistente com as definições de profissionalismo na Sociologia clássica das profissões.

⁶ Referimo-nos, evidentemente, às teorias funcionalistas da Sociologia das Profissões.

- 3 – Na identidade profissional, os saberes profissionais assumem uma relevância particular. Dubar (1995), com base em Berger e Luckman (1966), define-os como “maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’” (Dubar, 1995:100).
- 4 – Entre identidade individual e colectiva existe uma relação semelhante à existente entre representação social, indivíduos e grupos que a suportam; uma e outra compõem-se de um núcleo – lugar dos conteúdos, responsável pelo sentimento de continuidade e fonte de sentido – e de uma periferia – lugar das interações, responsável pelo sentimento de unidade ou coerência e fonte de transformações.
- 5 – A identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados, para se manter com sentido.

A nova profissional-i(denti)dade (identidade profissional) docente: a questão do conteúdo

Tendo em conta estes aspectos básicos do sistema conceptual em que nos movemos, considerámo-nos, então, primeiro, que a estrutura do processo de profissionalização da actividade dos docentes do ensino primário, proposto por Nóvoa (1987), constituída por um núcleo com duas dimensões – *o conhecimento e as técnicas*, por um lado, e *as normas e os valores*, por outro lado – e por uma periferia com quatro etapas, corresponderia à matriz permanente da estrutura da identidade profissional do professor do ensino primário e, depois, que a identificação de novas vias para essa identidade docente – enquanto profissionalidade – passaria pela identificação de novos significados para as dimensões nucleares da estrutura desse processo.

Para caracterizarmos, sem demoras, a nova profissionalidade do docente do 1º CEB, vamos partir do principal dilema profissional actual destes professores: **o dilema do amor e do controle** (cf. Nias, 1985), frequentemente assinalado na literatura, que empiricamente se traduz, nos discursos das professoras portuguesas sobre si, na saliência de duas dimensões em relação de quase oposição: a das **relações com as crianças** – sob o signo do “amor às crianças”, dando origem a apreciações excessivamente positivas de si – e a das **relações com a mudança** – dando origem a apreciações excessivamente negativas do grupo profissional (Lopes, 1993; Lopes, 1999).

Representativo da própria crise – expressa na discrepância entre ideais e práticas, expectativas e condições de exercício ou pessoas e seus contextos práticos – este dilema, situado na *dimensão das normas e valores*, central na profissão aqui em causa⁸, demonstra o desgaste de uma profissionalidade tradicional significada na lógica do **controle** e anuncia uma profissionalidade nova configurada na lógica do **amor**.

Esta avenida nova é-nos sugerida também por Dubar (1995) quando faz da “relação amorosa” a metáfora das novas relações sociais e profissionais inerentes à noção de construção de identidades, que propõe em alternativa às relações sociais e profissionais do passado, significadas pela metáfora “do senhor e do escravo”. A primeira, funda-se no reconhecimento mútuo, a segunda no reconhecimento do senhor

e na exclusão do escravo do direito ao reconhecimento⁹. A primeira baseia-se numa antropologia social e solidária da pessoa; a segunda numa concepção individualista e associal do humano (Todorov, 1995).

A lógica do controle

Na lógica do controle, no passado, a sociedade é uma ordem estruturada e natural que o indivíduo não socializado – dada a antropologia vigente – ameaça. A sociedade deve, por isso, ser interiorizada no processo de socialização/educação, de que deve resultar um eu personagem social, funcional à manutenção da sociedade: tudo o resto é recalçamento. As relações sociais concretas, interiorizada esta sociedade nos sistemas cognitivos individuais, são dispensáveis e substituídas por relações abstractas com entidades supremas – Deus, soberano ou razão (cf. Elias, 1991; 1993). Os papéis sociais e estatutos associados preexistem às relações concretas, obedecendo a profissionalização, por exemplo, a um processo de despersonalização.

A escola primária, a única escola obrigatória até há bem poucos anos em Portugal, é – como alguns textos de Émile Durkheim claramente confirmam (cf. Durkheim, 1992) – a essência deste processo de formação da subjectividade do povo e da parte de povo de cada um. Por esta razão, a instrução, principal baluarte do iluminismo, passará rapidamente de emancipatória a regulatória (cf. Eliard, 1993). A história do recrutamento e da formação inicial de professores primários é a história da gestão constante da configuração de um grupo profissional detentor de um saber *qb* e destituído de projectos de mais qualquer coisa (cf. Nóvoa, 1987). E não estamos apenas a falar de Estado Novo¹⁰.

A lógica do amor

A crise é a crise desta normalidade. A solução da crise corresponderia, por isso, à construção de novas normas, em conteúdo e no modo de funcionamento. É aqui que chegamos à **lógica do amor**. Frisamos que falamos de relações sociais, relações cujo padrão foi, e poderá continuar a ser, construído na escola primária¹¹.

Muitas reflexões actuais de fundo, em ciências sociais e humanas, concorrem para este deslocamento **do controle ao amor**, embora suportadas por discursos e terminologias diferentes. Marshall (1994) – para que seja possível dar dignidade aos saberes e sensibilidades inerentes ao cuidar de crianças – propõe-nos a passagem do **paradigma da produção das coisas e da vida** ao **paradigma da subjectividade**.

Nessa passagem identifica duas etapas. Primeiro, a reformulação do paradigma da produção realizada por Habermas (1986), diferenciando trabalho e interacção, sistema e interacção social, num modelo evolutivo de mudança social onde a transformação da formação social se acompanha de transformações na identidade individual. Depois, as teorias feministas. Segundo Marshall (*Ibid.*), Habermas não rompe com assunções universalistas e mantém uma concepção de indivíduo abstracto. A autora socorre-se de Seyla Benhabid (1986 e 1987, referida por Marshall, 1994), para quem Habermas falha ao restringir a autonomia ideal ao ponto de vista do Outro Generalizado. A justiça institucional é, assim, mais uma

⁹ Dubar (1995) baseia-se em Hegel, “jovem” e “velho”.

¹⁰ Embora o Estado Novo tenha tido um impacto fortíssimo e quase irreversível no depauperamento dos profissionais do ensino primário, é importante verificarmos que a estratégia a que nos estamos a referir, foi sempre a estratégia dos poderes mais fortes em Portugal.

¹¹ Não é de outra coisa que nos fala Sousa Santos (1995), quando aprofundadamente se debruça sobre as subjectividades de transição.

⁸ Por razões que se ligam com o processo de construção da escola de massas, o ensino primário regeu-se (rege-se?) sempre, mais por um currículo de normalização, que por um currículo de instrução (cf. Araújo, 1993). A instrução é uma palavra que nos (refiro-me aos investigadores em Ciências da Educação em Portugal) habituámos a menosprezar e, no entanto, só ela, tal como a concebe o projecto iluminista (cf. Eliard, 1993), é emancipadora.

questão de desenvolvimento moral que de amor, mais uma questão de direitos e deveres que de preocupação com as necessidades dos outros, mais uma questão de moral de cognição que de moral do afecto. Propõe então que, na comunidade ideal de comunicação, o Outro Generalizado e o ‘outro concreto’ sejam tratados em complementaridade, passando-se do *ego* autónomo desincorporado ao reconhecimento do *ego* concreto e particular.

Se o Outro Generalizado, conceito importante do interaccionismo simbólico, funda as apreciações do eu conforme (me – reflexo), o Outro Concreto reporta-nos ao eu criativo e activo (I – agência) na situação concreta.

Na lógica do Outro Concreto, não há valores universais e abstractos (como por exemplo o amor à Pátria) que valham mais que o valor da vida de uma qualquer mulher, de um qualquer homem ou de uma qualquer criança concretos, seja qual for o seu país, a sua raça, o seu lugar geoestratégico no mundo. Na lógica do Outro Concreto não há inimigo, e só as pessoas com quem convivemos, de perto ou de longe, todos os dias usufruem do valor positivo da nossa presença.

É toda a lógica moderna que assim é posta em causa. A esfera pública, o patriarcado, a família burguesa, que se impuseram como formas naturalizadas de vida, poderão dar lugar à valorização do privado, da intimidade, da igualdade, da diversidade e da liberdade. Sempre em favor do outro concreto.

Esta é para nós a pedra angular da nova profissionalidade dos docentes do 1º CEB. Estes, tal como outrora foram os principais meios de construção da sociedade moderna que herdámos, poderão hoje ser os construtores da modernidade por que esperamos.

Bibliografia

- ARAÚJO, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 3, 85-103
- ARAÚJO, H. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Milton Keynes: Open University, Vols I e II.
- ATTALI, J. (1998). *Dictionnaire du XXI^e siècle*. Paris: Fayard.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, n.º 4, 505-529.
- 4 DUBAR, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DURKHEIM, E. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, n.º 4, 609-623.
- ELIARD, M. (1993). Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 104, 55-60.
- ELIAS, N. (1989). *O processo civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ELIAS, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GERGEN, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, n.º 3, 266-275.
- GERGEN, K.J. (1987). Toward self as relationshi. In Yardley K.; Honess, T. (Ed.), *Self and identity: psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons, 53-63.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

LOPES, A. (1993). *A Identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.

LOPES, A. (1999). Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB. Porto: FPCEUP (documento policopiado, a ser publicado pelo IIE).

MARSHALL, B. (1994). *Engendering modernity – feminism, social theory, and social change*. Boston: Northeastern University Press.

NIAS, J. (1985). Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity. In Ball, S.; Goodman, I. (Eds), *Teacher's Lives and Careers*. London: Falmer Press, 105-119.

NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, Vol(s) I e II.

SANTOS, B. S. (1995). *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*. London / New York: Routledge.

TODOROV, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Éditions du Seuil.