

- HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.
- LIPANSKY, E. M. (1992) *Identité et communication*. Paris, P.U.F.
- MARCIA, J. E.; WATERMAN, A. S.; MATHESON, D. R.; ARCHER, S. L. & ORLOFSKY, J. L. (1993). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992) *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994) *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000) *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- NIAS, J. (1986) *Teacher socialisation: the individual in the system*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- NIAS, J. (1987) *Seeing anew: teachers theories of action*, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- PERRÉNOUD, P. (1993) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- PERRÉNOUD, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.
- PERRÉNOUD, P. (1999) Raisons de savoir, *Vie pédagogique*, 113, nov/déc, 5-8.
- IAP, P. (1979). L'identification est-elle une aliénation de l'identité?, in P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse: Privat pp 237-250.
- TOURAINE, A. (1995). La formation du sujet. in *Penser le sujet: autour d'Alain Touraine*, Colloque de Cerisy, Paris: Fayard, pp. 21-45.
- WEBER, S. & MITCHELL, C. A. (1995) *That's funny, you don't look like a teacher. Interrogating images and identity in popular culture*, London: The Falmer Press.
- WEBER, S. & MITCHELL, C.A. (2000) Le rôle de la culture populaire dans la négociation continue de l'identité professionnelle, in C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, Paris: L'Harmattan.
- WINNICOTT, D. (1975) *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris: Gallimard.

### RESUME

La question de la professionnalisation de l'enseignement est à l'ordre du jour, elle est débattue au Québec, mais aussi en Amérique et en Europe. Si elle ne fait pas consensus, les intervenants de l'éducation reconnaissent un caractère professionnel à l'acte d'enseigner. D'autres recherches se sont penchées sur la question de la professionnalisation de l'enseignement en analysant et en répertoriant les savoirs théoriques qui, jumelés aux savoirs d'expérience, font de l'enseignant un professionnel. Cependant, la question de la construction de l'identité professionnelle en cours de formation n'a pas été suffisamment explorée.

Pour pallier à cette situation, notre équipe de recherche a développé un modèle théorique de la construction de l'identité professionnelle chez les maîtres en formation et a cherché à comprendre de l'intérieur les éléments constitutifs de ce processus, ainsi que les moyens curriculaires y contribuant. Dans le cadre de cet exposé, on présente une synthèse de l'analyse de 102 plans de cours obligatoires ou de programmes de formation des maîtres dans quatre constituantes de l'Université du Québec.

### As Identidades dos(as) Professores(as) Portugueses(as) e o Lugar da Relação nos Saberes Profissionais

Amélia LOPES\*

São muitos os caminhos possíveis – quer nas geografias (estrutura do discurso), quer nas tonalidades (descritiva, normativa, crítica) – para responder aos apelos presentes na temática “Identidades e Saberes Profissionais”, de modo a permitir identificar conhecimentos científicos que possam inspirar percursos da formação de professores.

Sem pretensões no tocante ao tom, optámos por centrar a nossa contribuição na apresentação, segundo uma ordem mais ou menos cronológica, de alguns resultados de investigações que temos vindo a realizar no domínio da identidade profissional<sup>1</sup>.

Antes, e porque interessa esclarecer por que recorremos tanto hoje à noção de identidade, vamos referir-nos à razão de ser do interesse da comunidade científica das Ciências da Educação (e das Ciências Sociais e Humanas) pelo estudo da identidade. Terminaremos com considerações relativas ao impacto dos resultados de investigação referidos na reflexão sobre os saberes profissionais, suas aparências e tendências.

#### 1 Sentido(s) do estudo da identidade para a formação de professores

Um dos aspectos mais positivos da consistência assumida nas duas últimas décadas pelos estudos das identidades, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e da Educação, reside na visibilidade que passam a ter dimensões e processos das actividades humanas, antes não consideradas, tais como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais.

Fica assim mais claro que qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma “espessura humana” que, em última análise, a determina. Sempre terá sido assim, mas foi a crise pressentida e vivida dos sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, que tornou essa determinação evidente. Os estudos da identidade correspondem, assim, a uma união de esforços para conhecer essa “dimensão antes escondida” com vista à sua reconfiguração num novo contexto social e humano.

Duas décadas de investigação decorridas, é possível identificar os seguintes consensos: (i) a crise é estrutural; (ii) a crise é a crise das identidades colectivas tradicionais, apesar de se ter tornado visível primeiro nas identidades individuais; (iii) as identidades colectivas novas serão construídas por identidades individuais novas em cooperação; (iv)

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

o que se constrói de novo são concepções de conhecimento (de si, dos outros e do mundo), científico ou do senso comum, escolar ou não escolar

Os professores, assim como foram chamados à construção das identidades individuais e colectivas tradicionais, são chamados à construção de novas identidades colectivas e individuais<sup>2</sup>.

## 2 Resultados de investigação no domínio da identidade profissional

Na investigação que realizámos, procurámos saber como se particularizam as asserções acima mencionadas para o caso concreto dos professores(as) portugueses(as)<sup>3</sup>. Este objectivo foi perseguido com estudos de tipo descritivo ou interventivo, para dar conta, ora do estado das identidades, ora da sua dinâmica de transformação. Começemos pelos estudos que descrevem o estado da identidade profissional de professores(as) portugueses(as).

### 2.1 O estado da identidade profissional actual de professores(as) portugueses(as)

#### 2.1.1 O *self* profissional de professores(as) portugueses(as)

A nossa primeira aproximação à identidade de professores(as) portugueses(as) foi feita através da Matriz Interpessoal do *Self* Profissional do Professor (MISPE<sup>4</sup>), onde diferentes *selves* profissionais equivalem a diferentes formas assumidas pelas relações entre os *selves* Actual, Ideal, para os Alunos e para as Autoridades escolares (Abraham, 1984). Uma dessas formas é a “harmonia perfeita”, a que corresponde a “imagem idealizada” como mecanismo de defesa.

A “imagem idealizada” consiste na coincidência entre o *self* real e o *self* ideal, e é uma defesa contra a angústia do real que, em excesso, bloqueia a abertura à mudança: do ponto de vista individual traduz-se em alienação, do ponto de vista colectivo traduz-se em rotina na acção. No estudo (Lopes, 1993), concluímos que, nos(as) professores(as) portugueses(as), a frequência da “imagem idealizada” é especialmente elevada (por vezes, mais do dobro da de outras populações). O resultado era tão espantoso que esperámos por dados mais abrangentes para falarmos dele com segurança (Lopes, 2002).

Estabelecendo, como Abraham (cf. Abraham & Schahbari, 1984), uma relação entre cultura e história dos sistemas educativos e dinâmica dos *selves* profissionais, relacionámos a intensidade da “imagem idealizada” no processo psicossocial dos(as) professores(as) portugueses(as) com o “processo de construção retórica da educação” que, segundo Araújo (1996), é uma consequência da posição semiperiférica da sociedade portuguesa, e que, em Carlinda Leite (1997), se traduz na expressão “as palavras mais que os actos”.

#### 2.1.2 A identidade psicossocial de professores(as) portugueses(as)

Numa segunda fase, com o Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Marisa Zavalloni (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984), indagámos sobre a identidade psicossocial no mesmo grupo de professores(as).

O IIP não é um questionário, mas sim uma extensa entrevista onde se percorrem as diversas identidades sociais potenciais de uma pessoa, entre elas a profissional. A análise de conteúdo do *corpus* respeitante à identidade profissional resultou numa configuração representacional dos professores sobre si na profissão. São quatro os eixos que estruturam

a imagética subjacente à significação da representação que os professores têm de si na profissão: “a relação com a mudança”, “a relação com os alunos no eixo pedagógico-didáctico”, “a relação com os alunos no eixo sócio-afectivo” e “a relação com os(as) colegas da escola”.

Na configuração, a atracção pela mudança e a persistência de práticas tradicionais no eixo pedagógico/didáctico da relação com os alunos ocupam um lugar central. Desta copresença (da mudança como ideal e da tradição como realidade) resulta um sentimento de *mal-estar* demasiado forte para poder ser assumido cruamente. As outras duas áreas da configuração representacional funcionam como “escapes” para a ansiedade emergente desse mal-estar: os(as) colegas são culpabilizados(as) pela persistência de práticas tradicionais - as relações com os(as) colegas são perspectivadas de forma muito negativa e acusatória, em termos de desunião e competição - e os alunos são a principal fonte de compensação (salvação) - as relações sócio-afectivas com os alunos são muito investidas e definidas de forma muito positiva.

Estes resultados, na medida em que nos dão elementos para esboçar o estado da vivência da crise identitária dos(as) professores(as) portugueses(as) nas escolas, permitem-nos identificar zonas mais abertas à transformação (por exemplo, o eixo sócio-afectivo da relação com os alunos) e zonas mais encerradas à transformação (por exemplo, o eixo pedagógico-didáctico da relação com os alunos).

Ao reflectirmos sobre as razões subjacentes à persistência de perspectivas e práticas tradicionais no eixo pedagógico/didáctico da relação com os alunos, levámos em consideração o ponto de vista de Gilly (1980), segundo o qual, quanto mais uma dimensão representacional depende de muitas outras do mesmo campo ou de campos representacionais próximos (dos pais, dos outros níveis de ensino, do sucesso pessoal, etc.), mais difícil é a sua transformação.

### 2.2 Transformação e dinâmica da identidade profissional de professores(as) portugueses(as)

#### 2.2.1 Projecto CRIA-SE<sup>6</sup>: um modelo de formação de novas identidades docentes

No projecto CRIA-SE (Ribeiro *et al*, 1997), pretendemos actuar na mudança do eixo pedagógico-didáctico da relação com os alunos, tendo em conta a sua interdependência. Tratou-se de um projecto de investigação-acção com vista à transformação da organização e do desenvolvimento do currículo, em função do princípio da criatividade, a três níveis escolares: turma, inter/turmas e escola. Previa-se ajudar os(as) professores(as) a mudar, construindo com eles(as), em pequenos grupos e progressivamente, a “reorganização curricular” esboçada.

Iniciado o projecto, e não podendo ser logo criada a nova estrutura colectiva material e simbólica correspondente às transformações àqueles três níveis, a contração da acção na mudança efectiva do eixo pedagógico-didáctico pôs a nu conflitos intensos nas relações profissionais. Confirmávamos em acção os mesmos processos identificados em representação.

Dado que os conflitos ameaçavam qualquer possibilidade de continuação da acção, houve que interpretar a situação e tomar decisões de formação à sua luz. Dessa reflexão resultou um programa em três dimensões: a da auto-reflexão partilhada sobre dilemas e

conflitos profissionais vividos<sup>7</sup>; a da construção de um verdadeiro projecto de escola enquanto estrutura de reconhecimento e inclusão de diversidades, igualmente mas diferentemente produtivas (criaram-se diversos grupos com diversos objectivos e tarefas concorrentes para um mesmo bem comum)<sup>8</sup>; e a da convivialidade como fonte de cumplicidades e compromissos<sup>9</sup>.

### 2.2.2 Projecto CIPROF: a(s) dinâmica(s) de construção de novas identidades profissionais

Entretanto, a situação tornara-se ideal para captarmos o processo de construção de identidades profissionais nos(as) professores(as) envolvidos(as). Foi o que procurámos com o projecto CIPROF<sup>10</sup>. Foram diversos os dados de que dispusemos para o efeito: questionários<sup>11</sup>, preenchidos no início e no final do processo, notas de campo (comuns ao projecto CRIA-SE) e registos audiogravados e transcritos das sessões de um dos grupos de trabalho. A análise destes dados permitiu-nos não só dar conta do processo em estudo, mas também mapear a identidade profissional actual das professoras envolvidas.

Semelhantes na estrutura real e potencial, as identidades profissionais são diversas no conteúdo e na dinâmica. Com efeito, essas identidades, enquanto estrutura, parecem decorrer de uma mesma grelha, constituída por regiões ou áreas, reais ou potenciais, que diferentes pessoas preenchem com conteúdos e formas diversas. Se, genericamente, as componentes instrutiva e formativa da relação com os alunos estão no núcleo dessa grelha e as componentes administrativa e comunicativa da relação com a escola e os(as) colegas ocupam a periferia, certo é também que, e a título de exemplo, uns professores se definem sobretudo pela componente formativa da sua relação com os alunos – dando-lhe sentidos e tonalidades diferentes –, enquanto outros se definem pela componente administrativa da sua relação com a escola – dando-lhe sentidos e tonalidades diferentes. Acresce que, enquanto para uns essa definição corresponde a uma realidade (a identidade actual ou herdada), para outros essa definição é um ideal (a identidade visada).

O processo de construção de identidades posto em marcha teve na assunção desta diversidade o seu ponto de partida. Da análise das notas de campo e dos registos das conversações efectuadas durante o processo, conclui-se, com efeito, que o processo de construção da identidade de cada interveniente varia de acordo com as identidades reais e queridas (que expressam desejos e capacidades) no início do processo. Conclui-se, ainda, que a qualidade do processo assim prosseguido depende: (i) da presença, no grupo, de figuras eleitas para dar reconhecimento (nem sempre o formador, pois por identidade nem sempre este é a audiência legítima para a identidade visada); (ii) da existência, no grupo (onde o formador, pelo menos inicialmente, desempenha um papel central), de “interacções férteis” (aquelas que se demonstram terem contribuído efectivamente para prosseguir no caminho da identidade visada); (iii) de indicação cognitiva ou de oferta de um novo *script*; e de suporte afectivo, ou de conotação positiva, onde se incluem “juízos de beleza” e “juízos de utilidade”.

Em geral, o reconhecimento anuncia, sustenta e ratifica “identidades arriscadas”. À chegada, encontram-se mudanças na estrutura e no conteúdo das identidades de partida. Com efeito, o processo permitiu mudar os conteúdos de áreas de identidade já elaboradas e elaborar áreas de identidade não elaboradas.

De entre as áreas agora elaboradas, aquela a que chamámos “componente comunicativa da relação com os colegas” é especialmente saliente. São também de realçar as mudanças ocorridas no conteúdo da área “relação com os alunos”: passa-se de uma descrição dos alunos no registo do rendimento académico e da disciplina a uma descrição dos alunos no registo do desenvolvimento cognitivo e do equilíbrio sócio-emocional.

Mudaram também o vocabulário, a “formação de linguagem” (Dejours, 1995), as perspectivas sobre pais, pessoal auxiliar, direcção e edifício da escola. Mas, como que representando a operacionalização intrapessoal e interpessoal da elaboração verificada na “componente comunicativa e relacional da relação com os colegas”, também as relações de si a si e com os outros se alteraram. Na relação de si a si no que diz respeito à profissão, a perspectiva dos(as) intervenientes é agora de interrogação e insatisfação, como se as portas que se abriram permitissem ver melhor o que está por fazer, como se as portas que se abriram permitissem ver melhor que há muita coisa que não é o que parece. A definição de si é agora mais sensata (a “imagem idealizada”, mecanismo de defesa que se manifesta em auto-avaliações quase perfeitas, parece ter-se tornado desnecessária). E, como se se tratasse da outra face da moeda, a apreciação dos outros (colegas) tornou-se de tom positivo, sendo que a caracterização do grupo de colegas passou a dispensar a referência (antes tão frequente) à existência de grupos antagónicos no corpo docente da escola.

### 3 Impacte(s) na reflexão sobre os saberes profissionais

Que impacte poderão ter estes resultados de investigação na reflexão sobre os saberes profissionais? A resposta a esta pergunta depende do lugar que os saberes profissionais ocupam nas identidades profissionais.

Quando falamos em identidade profissional, falamos de identidades colectivas e individuais, sendo que o modo como uma identidade individual é vivida depende das identidades colectivas com que se confronta.

Se a identidade profissional colectiva corresponde a representações e a estruturas de acção que certos grupos de pessoas com uma mesma profissão partilham sobre o *para quê*, o *quê*, o *como* e o *onde* da sua acção, a identidade profissional individual é uma variante pessoal das representações e acções presentes na(s) identidade(s) colectiva(s). Daqui que, entre a identidade profissional e a identidade pessoal de um mesmo indivíduo, exista uma relação. De entre as possibilidades oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a (escolhe) esta e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a (escolhe) grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações. Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação<sup>12</sup>. Para que se confirme e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação –, quer entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo.

Nas identidades profissionais, o reconhecimento (a apreciação) que importa diz respeito aos saberes profissionais. Mas os saberes profissionais incluem, quer os conhecimentos e as técnicas, quer as normas e os valores inerentes à profissão. Com efeito, como

afirma Claude Dubar (1995: 100), os saberes profissionais são “*verdadeiros universos simbólicos*” E um universo simbólico, como bem expõe Benavente (1990: 88), é composto “*por valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por convicções e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas*”.

É dentro desta perspectiva sobre o que são os saberes profissionais e sobre o lugar que eles ocupam nas identidades profissionais que podemos, a partir dos resultados de investigação que apresentámos e ainda que apenas com o estatuto de hipótese, mapear o campo actual dos saberes profissionais dos professores e providenciar um outro mapeamento.

Em primeiro lugar, é possível a partir deles esboçar uma grelha estruturada dos possíveis saberes profissionais docentes, onde se distingue um núcleo e uma periferia, o núcleo constituído por conhecimentos e técnicas e por normas e valores nas relações de ensino e formação dos alunos, a periferia constituída por concepções e práticas sobre as relações profissionais com os colegas de escola – saberes comunicacionais ou relacionais – e com a escola como organização – saberes organizacionais – (onde se encontram também concepções e práticas sobre outros intervenientes – os pais, as autoridades escolares e locais e outras instituições e recursos da comunidade).

Em segundo lugar, eles evidenciam que a maioria dos professores só tem consciência, e sobre diferentes formas, do núcleo desta grelha (a periferia existe, mas de forma implícita e não elaborada).

Em terceiro lugar, eles indicam não só que o carácter implícito das áreas periféricas pode pôr substancialmente em causa as boas intenções emergentes das áreas explícitas, mas também que a elaboração do implícito pode renovar o agora explícito. Referimo-nos especificamente ao papel que a elaboração da dimensão comunicacional – a relação interpessoal entre colegas – teve na efectivação de mudanças na relação pedagógico/didáctica com os alunos.

Assim, a dimensão relacional, mantida a maior parte das vezes implícita e portanto *taken for granted*, surge como área a elaborar num novo mapeamento dos saberes profissionais docentes, na medida em que pode comprometer, pela positiva ou pela negativa, todo o processo de acção ou de formação profissional.

Parece-nos ser este o contributo mais heurístico que o nosso estudo da identidade profissional docente fornece directamente à formação de professores. Com efeito, a dimensão relacional a que nos referimos cobre o campo da construção de identidades colectivas novas, e portanto o das relações de produção de trabalho de educação, e tem uma tradução na pessoa de cada profissional. Ela não é um apêndice, é parte integrante dos saberes profissionais de um grupo e de cada pessoa, alterando os modos de produção através das relações de produção. Dela depende em grande parte a actual definição de competência profissional.

Dubar (1995) chama-lhe dimensão comunicacional que deve acompanhar a dimensão instrumental na construção de identidades profissionais para a “mudança social real”, definida exactamente como mudança das concepções e das formas de exercício da autoridade e do poder. Mas também muitos investigadores das ciências da educação e da formação de professores têm feito propostas baseadas na mesma asserção. Curiosamente, essas propostas, quer para a formação inicial, quer para a formação contínua, resumem-se a dois termos: realismo e *caring* (cf. Dunham, 1984; Esteve, 1984).

Apelando ao realismo, recomenda-se que se fuja de vez da saturação ideológica e dos estereótipos, a que a formação de professores, e até a investigação em educação, tem tendência a aderir<sup>13</sup>. Apelando ao *caring*, recomenda-se que formadores e professores reconheçam e elaborem o trabalho intersubjectivo inerente ao “cuidar” o outro (aluno ou colega), que no fundo traduz em linguagem quotidiana a dimensão de clínica social que sempre constatamos ter de associar-se aos nossos processos de inovação, de educação ou de formação, sejam eles mais ou menos técnicos.

Diríamos que realismo e *caring* são eixos estruturantes do novo conhecimento que os estudos actuais da identidade anunciam: conhecimento de si, dos outros e do mundo, aquele que permitirá às novas identidades individuais construir novas identidades colectivas, em cooperação. O caminho não é fácil, mas é, sem dúvida, o grande desafio que o estudo da identidade faz à transformação dos saberes profissionais dos(as) professores(as)<sup>14</sup>.

#### Notas

1. Temos estudado, sobretudo, a população do actualmente denominado 1º CEB. A este respeito, interessa acentuar dois aspectos, só aparentemente antagónicos, no que concerne a abrangência das considerações sobre os seus resultados: o que se pode dizer para a identidade dos elementos da população de um nível de ensino não se pode, de imediato, dizer para os elementos de outro nível de ensino (por razões ligadas sobretudo ao eixo diacrónico da identidade); muito do que se pode dizer para os elementos da população do 1º CEB pode dizer-se, com precauções e limitações, para os actuais outros níveis do ensino básico (por razões ligadas ao carácter básico da formação).
2. A “escola de massas” e a “profissionalização dos professores” foram dimensões centrais à produção das subjectividades modernas. Como se argumenta em Lopes (2001), a saída da crise de identidade docente participa, por isso, da saída da crise da sociedade moderna. Nesse movimento, os professores poderão ser, de novo e mais, protagonistas.
3. Com a consideração dos substantivos masculino e feminino, tentamos conjugar dois aspectos: o que diz respeito ao facto de os resultados de outras investigações a que fazemos referência não distinguirem entre homens e mulheres e o que diz respeito ao facto de as pessoas sobre as quais recaiu o nosso estudo serem todas mulheres.
4. Sigla do título francês *Matière Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant*.
5. Para além de resultados de estudos ainda a serem publicados, referimo-nos, nomeadamente, aos presentes no relatório final do projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar) (cf. Ribeiro *et al.*, 1997), financiado pela JNICT.
6. Sigla do título do projecto: Criatividade e Sucesso Escolar (financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica).
7. Os registos pessoais escritos sobre actividades – realizadas com alunos, colegas ou outros na escola – ou sobre experiências e sentimentos vividos na acção na escola, e lidos no grupo, serviam de motivo para a reflexão sobre a acção. Essa reflexão, ao mesmo tempo que permitia reorganizar a actividade adequando-a a desejos e a possibilidades, fez emergir novas expressões pessoais da identidade profissional e novos cimentos para novas identidades colectivas. Os fundamentos para estas práticas de formação são diversos. Uma miríade de autores, onde não faltará certamente Donald Schön, nos ocorrem a propósito. Interessa, no entanto, salientar, para evitar modas e identificar raízes seguras, que a etnometodologia é uma referência em todos eles.
8. À luz da teoria da identidade social de Tajfel (1982), a competição intergrupos emerge em grelhas sociais comparativas e visa proteger as identidades pessoais, pelo favorecimento do grupo.

próprio e da depreciação do grupo alheio. Desta interpretação resultou um princípio de acção (formação) fundamental, baseado numa orientação oriunda da investigação realizada no âmbito dessa teoria: se a comparação social gera competição, a diversidade social gera descentração e acção comum. Esta explicitação é necessária, pois pensamos que a evocação do projecto não é suficiente para que se cumpra a mudança educacional e social que ele, na sua vocação antropológica, instaura. Daqui a necessidade de se tornarem explícitas as teorias, da acção e da mudança social, que contribuem para a compreensão da interacção social e concreta.

9. John Shotter (1986) e Maffesoli (1990), ao anunciarem, embora por vias diferentes, a morte de identidades colectivas decorrentes de normas e regulamentos externos aos actores envolvidos, anunciam também o novo modo de construção de identidades colectivas através da convivialidade, a que reconhecem o papel do novo 'cimento social'.
10. Sigla do título do projecto: Construção de Identidades Profissionais – identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º CEB (financiado pelo I.F.E.)
11. Um questionário era relativo às perspectivas dos(as) professores(as) sobre a escola e seus diversos intervenientes. O outro procurava avaliar a estrutura da identidade pessoal dos(as) professores(as) envolvidos(as). Este último questionário foi construído segundo o formato de Diferencial Semântico, após extração dos "conceitos" relevantes por análise factorial.
12. Com efeito, não é por um grupo de indivíduos se juntar num mesmo espaço que partilha uma mesma identidade colectiva. A maior parte das vezes, os indivíduos funcionam como portadores/representantes de uma certa representação disponível na cultura. Nas organizações, certos indivíduos partilham uma certa representação, outros partilham outra e outros ainda outras.
13. De acordo com Jean Piaget (1977:89-90) "a ideologia traduz uma tomada de posição que defende e trata de justificar"; como o sonho e o jogo realizam desejos individuais, a ideologia satisfaz necessidades, conduzindo a uma realização de valores em relação a um sistema ideal e não em relação ao sistema real.
14. É também de Piaget que nos socorremos para dar conta da envergadura deste desafio. Diz o autor: "A cooperação opõe à troca livre a dupla actividade de uma descentração a respeito do egocentrismo intelectual e moral e uma libertação a respeito dos constrangimentos sociais que este egocentrismo provoca e mantém. Tal como a relatividade no plano teórico, a cooperação no plano dos intercâmbios concretos supõe uma contínua conquista dos actores" (1977: 109). E acrescenta que é pelo facto de esta ser uma condição para a verdadeira cooperação que ela é "tão frágil e tão rara num estado social re-partido entre os interesses e as submissões" (ibid.)

#### Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984) *La matrice interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant* (MISPE), Issy-les-Moulineaux: Edition Scientifiques et Psychotechniques.
- ABRAHAM, A. & SCHAHHARI, A. (1984) *Soi professionnel de l'enseignant* atabe en Israel, in Abraham, A. (dir). *L'enseignant est une personne*, Paris: Editions ESF, pp 80-85.
- ARAÚJO, H. (1996) Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal, *Educação, Sociedade e Culturas* n.º 5, 161-174.
- BENAVENTE, A. (1990) *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- DEJOURS, C. (1995) Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage, in Boutet, J. (ed.), *Paroles au travail*, Paris: L'Harmattan pp 181-224.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation: construction des identités sociales & professionnelles*, Paris: Armand Colin.
- DUNHAM, J. (1984) *Stress in teaching*, London: Croom Helm.
- ESTIEVE, J. M. (org.) (1984) *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea.

- GILLY, M. (1980) *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*, Paris: PUF.
- LEITE, C. (1997) *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LOPES, A. (1993) *A identidade docente: contribuindo para a sua compreensão*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LOPES, A. (2001) *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades docentes*, Lisboa: IIE.
- MAFFESOLI, M. (1990) *Au creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique*, Paris: Plon.
- PIAGET, J. (1977) *Estudios sociológicos*, Barcelona: Ariel.
- RIBEIRO, A. et al. (1997) *Projecto CRJA-SE: educar e formar para a criatividade*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- SHOTTER, J. (1986) A sense of place: Vico and the social production of social identities, *British Journal of Social Psychology*, n.º 25, 199-211.
- TAJFEL, H. (1982) *Grupos humanos e categorias sociais*, Lisboa: Livros Horizonte, vol. I.
- ZAVALLONI, M. & LOUIS-GUERIN, C. (1984) *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

#### RESUMO

Na nossa comunicação, tentamos fornecer elementos que permitam "examinar a base de conhecimento científico existente" no que se refere à formação de professores, dando conta de alguns dos aspectos que consideramos mais relevantes da investigação que temos vindo a realizar no âmbito da construção de identidades profissionais docentes. Num primeiro momento, destacamos o impacto no campo educativo da nova relação de subordinação das identidades sociais às identidades pessoais. Num segundo momento, focalizamos a noção de "saber profissional", assumindo que o entendemos como um "universo simbólico e, portanto, forjado em dispositivos explícitos e implícitos. Por fim, tendo por referência a noção de *construção de identidades profissionais para a mudança social real*", centramo-nos na elucidação dos contornos de modelos de formação de professores – contínua e inicial – que se enraízam na articulação de três termos frequentemente separados na investigação: socialização, formação e comunicação. Para o efeito, utilizaremos resultados de investigação que temos realizado nesse registo.

#### RESUME

Dans notre communication nous essayons de donner une contribution à l'objectif du Colloque – en examinant la base de connaissance scientifique concernant la formation d'enseignants – et en rendant compte des aspects que nous jugeons les plus importants de notre recherche dans le domaine de la construction des identités professionnelles enseignantes. Nous commençons par souligner l'impact dans le champ de l'éducation du nouveau rapport de subordination des identités sociales aux identités personnelles. Ensuite nous envisageons la notion de "savoir professionnel", en précisant que nous le concevons comme un "univers symbolique" donc forgé dans des dispositifs explicites et implicites. Enfin, par le truchement de la notion de *construction d'identités professionnelles pour le changement social réel*, nous clarifions les contours de modèles de formation – continue et initiale – d'enseignants s'appuyant sur l'articulation de trois termes souvent séparés dans la recherche: socialisation, formation et communication. Pour ce faire, nous utilisons des résultats d'une recherche menée dans ce registre.