

A Construção de Identidades Profissionais Docentes :

“Começas tu ou começo eu?”¹

Amélia LOPES & Agostinho RIBEIRO*

Introdução

Desde o final da década de 80 que a identidade profissional docente constitui um dos campos de estudo mais atraentes para os agentes de educação em Portugal, investigadores ou outros; mas nem sempre à terminologia corresponde um campo conceptual e metodológico consequente.

Ora, se a identidade, como refere ZOLL (1992), diz respeito, por definição, aos aspectos subjectivos e intersubjectivos da vida social, residindo aí a sua relevância para elucidar problemas cruciais das sociedades ocidentais contemporâneas, temos que considerar que, se não fizermos desses aspectos os aspectos centrais da investigação no domínio, estamos a desperdiçar o que de mais pertinente poderá surgir do seu estudo.

Pela nossa parte, para não correremos esse risco, ao problematizarmos a identidade docente por relação com a mudança na educação escolar, fizemos escolhas e enquadramentos específicos, no sentido de dar o devido lugar e a necessária visibilidade àqueles aspectos. De facto, para estudarmos a identidade docente ancoramo-nos, por um lado, nos contributos conceptuais e nocionais sobre a identidade existentes na comunidade científica das ciências sociais e da educação; e, por outro lado, estudamos o problema do ponto de vista dos professores, numa perspectiva compreensiva, distanciando-nos da ideia de que os professores são irracionalmente resistentes à mudança e considerando, pelo contrário, que os professores têm razões que os investigadores, às vezes, desconhecem.

Tendo por população de referência os(as) professores(as) do 1º CEB em Portugal, numa primeira fase, onde se encontram estudos que já realizámos (LOPES, 1993), procurámos, sobretudo, compreender a chamada crise de identidade docente baseando-nos, do

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

ponto de vista teórico, nos estudos do “mal-estar docente” e nos estudos actuais sobre a identidade em Psicologia Social e, do ponto de vista empírico, aproximando-nos dos conflitos e conteúdos da crise na nossa população de referência.

Com base nas ideias mais importantes surgidas dessa fase, de que daremos conta na primeira parte deste texto, iniciámos uma segunda fase de investigação, na qual nos encontramos, onde estudamos a construção de novas identidades profissionais docentes numa escola do 1º CEB adoptando uma postura de *pesquisa de acção*, tal como é definida em DE BRUYNE & al. (1991) ².

Sendo nossa pretensão a elaboração de um modelo de intervenção/investigação concreto, a passagem de uma ênfase na compreensão da crise para uma ênfase na construção de novas identidades, levou-nos a reconfigurar o quadro interpretativo de que dispúnhamos, mudando pertinências e acentuações. Foi nesta altura que tivemos necessidade de explicitar uma distinção conceptual que até aí se tinha mantido implícita: a distinção entre identidade profissional pessoal e a identidade profissional colectiva. Elaborámos, então, a principal argumentação deste texto: a de que, para a construção de novas identidades profissionais docentes, o problema central a abordar é o da tradução das identidades pessoais em identidades profissionais colectivas (se estas não mudarem, as mudanças nas identidades pessoais, manter-se-ão bloqueadas, limitadas e... reversíveis). A elaboração desta argumentação decorreu de um processo de reflexão tendente: primeiro, a enquadrar teórica e metodologicamente o estudo da construção de identidades profissionais, na prática; segundo, a integrar na problemática da construção a especificidade dos saberes profissionais e da vida profissional dos professores do 1º CEB; terceiro, a integrar a construção de identidades profissionais docentes na problemática geral da construção de novas identidades sociais no mundo contemporâneo. Na segunda parte deste texto daremos conta desse processo de reflexão, debruçando-nos, progressivamente, sobre cada um dos três aspectos referidos.

1. Sobre a crise da identidade docente

1.1. Mal-estar docente e pessoa do professor

No final da década de 80, altura em que nos interessámos pelo tema, os estudos que usavam o termo identidade docente eram praticamente inexistentes. Encontravam-se, sim, vários estudos sob o título de mal-estar docente.

Nesses estudos, considerava-se que a docência estava em crise em todos os países de cultura ocidental, devido a mudanças profundas nos parâmetros do seu exercício. Essa crise manifesta-se, nos professores, num sentimento generalizado de desmoralização, com

repercussões na saúde mental do professor e na qualidade do seu ensino.

A partir dos anos 50, detectava-se, nas consultas de Medicina do Trabalho, que os professores já não recorriam ao médico por problemas de ordem orgânica directamente relacionados com o exercício profissional, mas sim devido a problemas de ordem psicológica (MANDRA, 1984), de registo depressivo, onde o fracasso profissional se confundia com o fracasso pessoal (ABRAHAM, 1984; MANDRA, 1984; AMIEL & al, 1984). Estudos epidemiológicos permitiam, entretanto, afirmar que os cerca de 3 a 4 % de professores/as que recorriam ao médico eram apenas a ponta de um *iceberg* em cuja face oculta se encontravam cerca de 50% dos professores, os quais mantinham com a profissão uma relação frágil em termos psicológicos e pobre em termos educacionais (MANDRA, 1984; AMIEL & al, 1984).

A situação é explicada com base na interacção de variáveis contextuais (mudanças verificadas na dinâmica e na estrutura das sociedades da 2ª metade do século XX) e pessoais (falta de “preparação” dos professores para exercerem a profissão em tal contexto). As mudanças societárias, traduzidas na abertura e pluralidade, mas também na conflitualidade da vida social, introduzem na educação o imperativo da mudança, sem que estejam identificadas as suas condições de realização e eficácia. A explosão de expectativas em relação ao papel profissional do professor traduz-se na crítica a práticas profissionais, até aí, ao abrigo de quaisquer suspeitas, sem que estejam disponíveis modelos praxeológicos alternativos.

De forma geral motivados — e, por vezes, teoricamente formados — para a docência para serem inovadores, na prática, os professores confrontam-se com a inviabilidade do seu ideal (ESTEVE, 1984; ESTEVE & al., 1984). Sendo este ideal, ou projecto profissional, nos professores, algo de intrinsecamente ligado à sua personalidade mais profunda (ABRAHAM, 1972; POSTIC, 1990), impossibilitados por isso de o abandonar, mas obrigados a fazê-lo por exigências da prática, os professores adoptam uma posição paradoxal (BAYER, 1984) que se traduz na co-existência, num mesmo profissional, de um discurso inovador e de uma prática tradicional. Para viverem com o paradoxo, têm, no entanto, que mobilizar muitos e potentes mecanismos de defesa, individuais e de grupo, que resultam no bloqueio do seu desenvolvimento profissional e em lassidão no investimento na escola, enfim na própria crise: *a rotina na acção, ou seja, o uso sem convicção e com um sentimento de mal-estar das práticas tradicionais*. Enfim, os mecanismos de defesa que protegem contra o adoecimento também protegem contra a mudança. De facto, a crise, a rotina, fonte de insatisfação para o professor e bloqueadora do desenvolvimento educacional da escola, é, do ponto de vista apenas psicológico, inevitável e até necessária; os “rotineiros” são pessoas “bem” sucedidas no seu processo de confronto com a realidade.

Indagando sobre modos de saída da crise, os estudos do mal-estar, embora se refiram ao poder configurador maior da interacção de variáveis pessoais e contextuais (cf. VILA, 1988), incidem na formação como fortalecedora das qualidades pessoais do professor para

a docência. A formação deveria dotar o/a professor/a de competências que o habilitassem a confrontar a realidade profissional sem cair na rotina, ou seja, sem mobilizar excessivos mecanismos de defesa (ESTEVE & al, 1984).

1.2. Identidade social e contextos de trabalho

Procurámos, então, nas teorias da identidade da psicologia social uma melhor conceptualização da interacção das pessoas e dos contextos, com vista a identificarmos, também melhor, as condições contextuais para a mudança. Curiosamente, encontramos um campo sujeito a uma profunda reflexão e em franca mutação. Em geral, afirmava-se que, no estado actual da vida social, interessa mais estudar a mudança individual e a transformação social que a estabilidade individual e a conformidade social; que os contextos de vida são mais importantes que os estádios de desenvolvimento para dar conta da mudança das identidades e que, sendo assim, para estudar a identidade, o processo identitário é mais importante que o produto (CAMILLE & al, 1990).

São três as teorias identificadas por BAUGNET (1991) como recobrimdo todo o campo de estudo da identidade em psicologia social: as teorias da identidade no contexto das relações Self e estrutura social, as teorias da identidade no contexto das relações inter-grupos e a identidade no contexto das representações sociais. Nestes três domínios, a identidade é pensada em função de uma situação cultural nova caracterizada pela ausência de referenciais seguros e comuns (ZAVALLONI & LOUIS-GUERIN, 1984), pela diversidade de expectativas em relação aos papéis sociais (HEWITT, 1991), ou pela precariedade e insegurança dos estatutos (HINKLE & BROWN, 1990); enfim, caracterizada pelo desmoronamento das identidades sociais tradicionais (HEWITT, 1991). Continuando os sentimentos de pertença, afinidade, consenso e partilha, inerentes à definição da identidade social, a ser necessários (HEWITT, 1991), na ausência deles, as pessoas fazem face à ameaça pessoal que essa ausência faz pressentir, mobilizando mecanismos e estratégias de adaptação que visam reafirmar as identidades sociais tradicionais, as únicas disponíveis (NG & CRAM, 1987). Mas, entretanto, a realização pessoal e o prosseguimento da vida social estão comprometidos, por demissão dos actores na definição da mudança.

Não sendo a mudança conscientemente controlada pelos actores no sentido da construção de novas identidades, a diversidade de expectativas sobre os papéis sociais e a insegurança de estatutos — à partida possibilitadoras de criatividade e de transformação social — geram, antes, angústias profundas (NG & CRAM, 1987). Os indivíduos procuram ultrapassar a todo o custo a angústia pondo em acção mecanismos sócio-cognitivos que possuem, exactamente, para serem usados em situações de ambiguidade, insegurança ou incoerência percebida: a estereotipia e a oposição intergrupos que resultam em contração social (ZAVALLONI & LOUIS-GUERIN, 1984). Esses mecanismos, simplificando o complexo, traduzem selvaticamente inseguranças em certezas cegas que estão na origem

de perseguições, de exclusões, e de todo o género de comportamentos sociais que há muito pensávamos extintos da vida social.

A alternativa está na criação de condições pessoais e contextuais possibilitadoras da construção de novas identidades sociais, as quais passam a ter uma génese e um modo de regulação francamente diferente das identidades sociais tradicionais (cf. SHOTTER, 1986). Por exemplo, às identidades profissionais, como a todas as identidades sociais, só podem corresponder consensos locais (de grupos e instituição) sobre fins e meios do exercício profissional, os quais, para serem construídos, implicam capacidade de aceitar e viver o conflito, sem o que a negociação do consenso é impossível (MARKOVA, 1987). É neste ponto que as condições contextuais se tornam relevantes.

Essas condições são bastante particulares e a sua implantação corresponde a uma empresa humana profunda; isto porque se, numa segunda fase, elas servirão para gerir e sustentar identidades, numa primeira fase elas devem servir para despertar de um sono longo e profundo. Os contextos latos deverão defender a mudança e assegurar-lhe as condições de pluralidade e multidimensionalidade, os contextos institucionais devem ser descentralizados, autónomos e fornecer o tempo e o espaço que permitam aos contextos próximos funcionarem com o suporte social necessário à identificação e aceitação do conflito e posterior negociação de consensos. Em geral, a qualidade da rede relacional e comunicacional, a disponibilizar nos contextos de trabalho e no sistema, surge como núcleo central da transformação a operar. O sistema comunicacional a conceber deve permitir que a diversidade se exponha, resultando, não na afirmação defensiva de identidades sociais tradicionais (contração social), mas na mobilização para a construção de novas identidades (descontração social).

2. Construindo novas identidades profissionais

Detentores destas indicações capitais para o encetar de um processo de intervenção/investigação para a construção de novas identidades profissionais docentes, dávamos, então, início a uma segunda fase de pesquisa onde numa escola do 1º CEB tentaríamos, investigando, criar, através de um processo de formação, as condições institucionais e comunicacionais referidas. Mas para o fazermos, numa perspectiva de acção, havia que reconfigurar todo o sistema de informações de que dispúnhamos, que lhe acrescentar outras, e, simultaneamente, que clarificar o campo, distinguindo dimensões nucleares e periféricas e seus lugares de aplicação.

Em primeiro lugar, havia que identificar um quadro teórico lato capaz de dar conta de identidades sociais em construção em contextos institucionais, tornando o processo de intervenção/investigação a encetar maximamente pertinente e adequado, quer à situação,

quer ao estado da comunidade científica. Para pensar assim a identidade, partimos dos instrumentos teóricos possuídos por esta.

Assim, dispúnhamos da concepção de ERIKSON, capaz de dar conta das dimensões capitais do sentimento de identidade, mas incapaz de dar conta, suficientemente, dos processos sociais subjacentes à mudança identitária; e dispúnhamos, depois, de um conjunto vasto de teorias da identidade social, mais recentes, às quais nos referimos no ponto anterior, que, pelo contrário, incidiam nos processos sociais inerentes à mudança identitária. Parecia-nos que, para dar conta da construção de identidades, esse segundo corpo teórico era mais pertinente.

2.1. Um quadro teórico lato para a construção de identidades

O Interaccionismo Simbólico (IS) — quanto a nós o quadro teórico lato mais capaz de dar conta da “parte” de autonomização dos actores que estará subjacente aos processos sociais de mudança e de que a construção de novas identidades sociais parece precisar — era a metateoria que atravessava todo esse corpo, permitindo-lhe pensar a mudança.

No IS, procura-se saber como as pessoas, à medida que interagem no processo social, desenvolvem grelhas cognitivas partilhadas, pensando-se o actor social como construtor, em colaboração com os outros, dos seus planos de acção e da estrutura social (MEAD, 1962; STRYKER & STATHAM, 1985). É a partilha de grelhas cognitivas que assegura a acção colectiva. Essa partilha cognitiva, e portanto a acção colectiva, é o ponto de chegada da “interacção social”, processo de ajustamento progressivo (de subjectividades) entre os actores sobre o significado a dar a uma mesma situação. A partilha de significados é essencial à interacção e a actividade colectiva é essencial à sobrevivência.

No IS, a ênfase dada ao papel do actor na construção da estrutura social (uma grelha de sentidos, partilhados) anula, por vezes completamente, os efeitos constrangedores desta; tentando ultrapassar esta “fraqueza”, a versão estrutural do IS, aquela por que optámos, considera que, se o actor é construtor das suas grelhas de interacção, estas depois de instaladas limitam-lhe as possibilidades. Estes constrangimentos operam na definição da situação (STRYKER & STATHAM, 1985), um conceito chave no IS. Numa situação interactiva problemática, os actores ensaiam significados para ela, segundo um processo de categorização; relacionando-a com outras semelhantes, o indivíduo reduz a incerteza usando respostas semelhantes às dessas outras situações e organizando o seu comportamento de acordo. Normalmente, a cultura intervém especificando o que é relevante uma situação e as instituições têm um grande poder conformizador. Mas, em situações culturais novas, são tentadas definições que os actores reformulam e alinham no decurso da interacção; a mudança estrutural surge das discrepâncias e dissensões.

A noção de identidade enquadra-se nesta configuração de ideias. Referindo-se à ancoragem social e cultural do Self e aos significados que lhe estão subjacentes, a identidade constitui-se em três dimensões (HEWITT, 1991):

- a identidade pessoal (uma estruturação particular de identidades sociais, entre elas a profissional);
- as identidades sociais (construídas ao longo da biografia do sujeito e relativas aos papéis sociais em que ele está envolvido);
- e a identidade situada apresentada nas situações.

Estas identidades situadas são o produto situado da identidade pessoal e da identidade social do actor saliente na situação. São, por isso, dotadas de um poder reprodutor/produzidor maior, tudo dependendo dos acordos/desacordos entre os actores na definição da situação. Se a situação é definida de modo convergente, a identidade situada é reprodutora, se a situação é definida de modo divergente a identidade situada é produtora. A construção de novas identidades passaria por novas definições da situação, partilhadas, conseguidas por alinhamentos sucessivos na interacção, cujo fim é a partilha de sentido para uma situação de forma a assegurar a acção comum.

Voltando à nossa temática de pesquisa diríamos, assim, que a construção de novas identidades profissionais passaria, em primeiro lugar, pela construção de um novo conjunto de sentidos partilhados pelos professores para a situação escolar.

2.2. A identidade colectiva actual dos professores : saberes profissionais e vida profissional dos professores

Passou então a ser nosso intuito conhecer a grelha cognitiva de sentidos partilhados subjacente à crise de identidade dos professores.

Para organizarmos a nossa reflexão usámos a noção de identidade de ERIKSON (a mais completa para o efeito), de forma heurística, transpondo-a do indivíduo para o grupo e como se de uma tipologia se tratasse³. Em ERIKSON a identidade é simultaneamente um sentimento de unidade no aqui e agora, um sentimento de continuidade e um sentimento de participação nos ideais de um grupo. Estas três dimensões comunicam entre si, construindo-se e compensando-se.

Quando, com alguma liberdade, transpusemos este quadro nocional para a identidade profissional, traduzimos essas dimensões nos seguintes termos: na identidade profissional docente há uma dimensão pessoal e uma dimensão colectiva em contacto; e a uma identidade a funcionar bem corresponde uma constatação de coerência sincrónica e uma constatação de coerência diacrónica. Estas constatações correspondem a uma construção de sentido para além das, e nas, mudanças.

À noção de ERIKSON acrescentámos, depois, um modelo mais recente proposto por ROSSAN (1987), onde se distingue, na configuração identitária, um núcleo e uma periferia. Na periferia estão as relações que uma entidade estabelece com outras entidades, fontes de constatações de coerência sincrónica. No núcleo estão os conteúdos centrais para a definição da identidade, forjados na génese da identidade, e que asseguram o sentimento de continuidade (fonte de constatações de coerência diacrónica); estes conteúdos não podem ser retirados, sob o risco de se anular a identidade, mas podem integrar-se num novo sistema de sentido. Consideramos, então, que a identidade colectiva corresponderia à definição da situação pelo grupo e que nessa definição interviriam os conteúdos centrais da identidade, ligados à origem da profissão e responsáveis pela constatação de continuidade. Indagamos sobre o que se passava a estes níveis corresponderia a avançar no conhecimento do estado actual da identidade colectiva dos professores. A nossa reflexão levou-nos a relacionar a identidade com os saberes profissionais e com a vida profissional dos professores.

2.2.1. Identidade e saberes profissionais

Sabíamos que os conteúdos da dimensão diacrónica constituem o coração de qualquer identidade e que esses se devem procurar nas origens da identidade. No caso da identidade profissional docente os conteúdos centrais a considerar configuravam-se em torno de duas grandes componentes: transmissão de saberes básicos e normalização de comportamentos (cf. LOPES, 1993).

Pareceu-nos aceitável considerar que a incapacidade de mudar dos professores, apesar da sua vontade de mudança, corresponderia à defesa do núcleo identitário profissional, onde o papel tradicional do professor de transmissor de saberes e de disciplinador de comportamentos se mantinha, por necessidade, inalterado; as ofertas de alteração, feitas até ao momento aos professores, nomeadamente, pelas “pedagogias não directivas” e pelas “teses da Reprodução” não teriam surtido efeitos exactamente porque interpretadas pelos professores como destruindo o núcleo identitário (LOPES, 1995). Sendo assim, a mudança identitária passaria, em muito, pela possibilidade de, mantendo-se a constituição do núcleo, lhe dar outro sentido, mais adequado às vontades e necessidades da educação e vida social actuais.

2.2.2. Identidade e vida profissional dos professores

Com base nos estudos do mal-estar docente podíamos afirmar que se a crise tinha repercussões negativas na pessoa do professor era porque estes não encontravam as condições e os meios para dar continuidade aos seus ideais de mudança profissional, nomeadamente, através da prática de novos modelos de ensino e aprendizagem.

A investigação até aqui realizada levava-nos a pensar que a relação entre colegas na escola era um dos principais obstáculos à mudança pretendida (LOPES, 1993): os colegas,

não só não colaboram nem cooperam, como provocam isolamento e solidão. Este último aspecto, o isolamento subjectivo, era aliás um problema constantemente encontrado na literatura, em relação com referências ao carácter individualista do exercício da acção docente (DUNHAM, 1984; NIAS, 1989).

Dava-se o nome de individualismo à ausência de fins e meios educativos partilhados, à inexistência de trabalho em equipa, à redução do trabalho profissional à relação pedagógica de um professor com as suas crianças, enfim, à ideia bem impregnada na cultura de que do professor, e só dele, depende a qualidade do seu ensino. Ora se a omnipresença do individualismo não significa ausência de identidade colectiva — qualquer grupo que assegura uma acção colectiva tem uma identidade colectiva, uma leitura colectiva, mesmo que tácita, da situação — espelha, no entanto, o modo formal, inautêntico, prévio e implícito como o consenso (a partilha de significados que assegura a acção colectiva) é conseguido. É este modo de existir do colectivo no grupo, apenas formal, assegurado pela estruturação impessoal e abstracta do campo de acções e das grelhas actuais de relação que, independentemente do desejo de mudança por parte dos professores, “obriga” à rotina, como se tudo estivesse organizado para que ao professor só restasse ser um professor tradicional.

Tudo parecia indicar que a manutenção da tradição nos processos de ensino-aprendizagem se deve à persistência de uma identidade colectiva que a suporta, ao mesmo tempo que bloqueia qualquer tentativa de mudança; pois mudanças no ensino e na aprendizagem implicam mudanças, nos espaços, nos tempos e nas relações pedagógicas, onde se incluem as relações de trabalho dos professores entre si. A saída da crise, da rotina, a construção de novas identidades, devia apostar, então, na reconstrução da dimensão colectiva da identidade.

2.3. Construindo identidades em plena crise: a comunicação quotidiana

Que dimensões considerar, então, para a redefinição da identidade colectiva dos professores? De início, servimo-nos das indicações que nos eram dadas pelas teorias da identidade na psicologia social, as quais, lembramos, incidiam na comunicação a assegurar nos contextos de trabalho — baseada na expressão da diversidade e na aceitação do carácter positivo do conflito — para a emergência, nas pessoas, de mecanismos de descentração social necessários à negociação de novos consensos a partir das divergências. A esse propósito dissemos:

«os contextos latos deverão defender a mudança e assegurar-lhe as condições de pluralidade e multidimensionalidade, os contextos institucionais devem ser descentralizados, autónomos e fornecer o tempo e o espaço que permitam aos contextos próximos funcionarem com o suporte social necessário à identificação e aceitação do conflito e posterior negociação de consensos».

Usando estas indicações na intervenção verificávamos que, na situação concreta, era

do último destes aspectos — o da comunicação dos professores uns com os outros — que parecia depender, em última análise, o sucesso do processo. Para a construção, na prática, de novas identidades profissionais tornava-se, por isso, necessário abordar essa comunicação “tout court”. De facto, o que teoricamente e indirectamente pudemos dizer da vida profissional dos professores manifestava-se, na prática, com toda a exuberância e crueza. Voltámos, então, um pouco atrás, à componente propriamente psico-social da crise.

Se, na sua componente pedagógica, a crise se traduz na utilização formal (ou seja sem convicção) de procedimentos tradicionais, na sua componente psicológica, ela 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. De facto, como comprova POSTIC (1990), as motivações positivas para a docência, que ainda são a maioria, baseiam-se em ideais humanistas e em valores pessoais que estruturam a personalidade profunda dos sujeitos; quando a prática profissional não permite realizar, num grau aceitável, as expectativas que lhe são inerentes, a identidade pessoal está profundamente ameaçada. Esta ameaça é ultrapassada por três tipos de estratégia: o abandono, a demissão e a competição.

A competição é a estratégia adoptada por aqueles que se identificam suficientemente à docência para não a abandonarem nem optarem pela demissão sem remorsos. Sem razões autênticas para se valorizarem a si próprios, procura-se essa valorização na comparação superficial 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 (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. As oposições jogam-se entre novos e velhos, conservadores e inovadores, dinâmicos e acomodados, etc.

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 e resolve-se, normalmente, em desfavor das mudanças e do desenvolvimento profissional e da escola.

Tomando em conta, no processo de intervenção para a mudança, esta componente subjectiva e intersubjectiva determinante, verificámos, então, que a situação de bloqueamento começava a mudar, quando se operava, primeiro num, depois noutro e depois noutros actores uma mudança profunda de postura comunicacional, actuando, estes, menos para dar conta de si que para permitir o prosseguimento do diálogo e o seu carácter produtivo. Nessa altura “sente-se” que a apropriação da mudança pela escola, enquanto conjunto humano, se torna, efectiva, capaz, segura, ... irreversível.

É a esta mudança de postura, que nos aparece válida para “práticos” e “cientistas”, que nos queremos referir quando no subtítulo deste texto perguntamos, a propósito da construção de novas identidades profissionais docentes, “Começas tu, ou começo eu?”. De facto essa postura comunicacional de escuta — que para emergir necessita de condições de suporte sócio-cognitivo e afectivo potentes — parece ser a pedra de toque para a mudança colectiva nas escolas, pois permite passar de uma comunicação quase constantemente distorcida, e muitas vezes dolorosa, a uma comunicação produtiva.

2.4. Construção de novas identidades profissionais docentes e “dilemas de identidade do mundo contemporâneo”

Embora esta “descoberta” nos pareça da maior importância para o nosso objectivo central de pesquisa ela não é única. Descobrimos também que: a intensificação das relações pessoais entre os docentes da escola, não obrigatoriamente profissionais em sentido estrito — a convivialidade — tem um poder modificador (integrador) às vezes determinante; que a metodologia de projecto — fundamental na passagem de uma perspectiva estática a uma perspectiva desenvolvimental, quer da profissionalidade, quer da escola — só se torna produtiva quando tem o seu correlato no funcionamento cognitivo-afectivo da pessoa, tornando-a capaz de ir para além dos apelos imediatistas do aqui e agora; e que o reconhecimento instituído das “autoridades” científicas e administrativas às tentativas de inovação da escola mobiliza vontades que pareciam desaparecidas para sempre. Descobrimos, ainda, que mudar as escolas, a identidade colectiva docente, é uma empresa humana muito difícil que exige proximidade e formadores altamente qualificados, nomeadamente, no domínio da comunicação humana.

Ao longo de todo o percurso de investigação, no âmbito da identidade docente, tínhamos já verificado não só que a crise de identidade docente — embora possua aspectos bem específicos — participa de outras crises de identidade profundas das sociedades ocidentais contemporâneas, mas também que, sairmos, por momentos, do campo específico da educação para o campo social mais lato, para nele voltarmos a entrar, se manifestava altamente enriquecedor da análise. Foi o que voltamos a fazer com o objectivo de prosseguir na identificação de vias para a redefinição da identidade colectiva dos professores, nomeadamente procurando suporte académico para as mais surpreendentes “descobertas” que até ao momento tínhamos feito no nosso processo de pesquisa: as relativas à atitude comunicacional e à convivialidade.

Na sua tese da mutação sócio-cultural, ZOLL (1992), sociólogo alemão, denomina a situação vivida nas sociedades ocidentais actuais de crise da normalidade que define como a situação pela qual normas antes evidentes e indubitáveis são tornadas conscientes e fonte de reflexão e crítica, perdendo o seu carácter axiomático, ou sendo até destruídas. À crise da normalidade corresponde a destruição do mundo vivido partilhado, sendo a acção

comum, sobretudo nas instituições, assegurada apenas pela estrutura ("carapaça") do sistema, sem dinâmica. Assim, as solidariedades tradicionais de classe perdem-se e o individualismo afirma-se. Mas é no novo individualismo que ZOLL (*id.*) vê os indícios de uma nova identidade, produto da construção de novos mundos vividos partilhados. Caracterizando-se pela interioridade, com ele, a solidariedade ressurgue como solidariedade quotidiana, fundada no livre arbítrio, nas microsociabilidades e na procura de relações autênticas.

Este novo individualismo e esta nova solidariedade serão as bases para a edificação de uma nova cultura a que chama "cultura da comunicação", a qual, ancorando-se numa atitude comunicacional de base, deve construir o que antes era transmitido no mundo vivido partilhado. Nela, toda a acção é precedida de um processo de comunicação prévio que a legitima pela especificação do sentido das instruções. Essa comunicação é um confrontar de ideias de carácter convivial, onde há uma negação parcial da significação normal dos conteúdos em presença, com vista a um ideal de consenso. Na nova cultura da comunicação "livre de qualquer dominação" (termo que toma de HABERMAS), que precisa de espaço e tempo para comunicar, as qualidades pessoais, de credibilidade e autenticidade, são mais importantes que as definições prévias de papéis; e as relações sociais são um produto consciente dos indivíduos. A nova cultura é produzida por e produz novas identidades pessoais, fluidas e comunicativas.

Em Pietro BARCELLONA (1992), juiz italiano, a questão da comunicação coloca-se também, para responder a problemas sociais graves com origem na destruição da comunidade, quer nas democracias liberais quer nos países de Leste. Para o autor, a comunidade de iguais da modernidade realizou-se apenas no formalismo do direito, sem estruturas de acolhimento; por isso, agudizou diferenças de poder e neutralizou a necessidade de solidariedade, a alteridade e o conflito. Por outro lado, a economia dinerária que lhe corresponde, tomando possível cooperar sem comunicar e sem manifestar sentimentos, destruiu os vínculos necessários à criação de novas formas de vida referidas a fins comuns. Pietro BARCELLONA (*idem*) propõe, então, que entre o Estado e o indivíduo se pensem a dimensão social da pessoa e os vínculos comunitários, com vista a uma Reforma da Cidade e dos processos de trabalho, do poder social e das formas de convivência. E acrescenta que para isso é preciso pensar a alteridade para além do altruísmo moralista, do paternalismo e do utilitarismo, refazendo o lugar do bem comum.

Com estas contribuições encontramos suporte mais lato para o caminho que queremos percorrer e que se demonstra francamente novo, profundo e, por isso, difícil; mas confirmamos também que para realizarmos projectos de inovação, social ou educativa, temos que saber "praticar" modos de comunicação que gerem comunidades vivas, orgânicas e produtivas, ou seja, novas identidades sociais colectivas.

Começas tu, ou começo eu?

Notas

1. Este artigo diz respeito ao trabalho que os autores têm vindo a desenvolver no âmbito do projecto CIPROF (Construção de identidades profissionais) financiado pelo Instituto de Investigação Educativa (IIE).
2. «Em lugar de limitar-se a utilizar um saber existente, como a pesquisa aplicada, ela tende simultaneamente a criar uma mudança numa situação natural e a estudar as condições e os resultados da experiência efectuada (...). Frequentemente voltada para as experiências de mudança ao nível dos indivíduos e dos grupos, a pesquisa de acção encontra igualmente o seu campo de aplicação ao nível das estruturas» (p. 239).
3. Em DE BRUYNE & al. (1991), diz-se a propósito das tipologias: «Elas contribuem para a edificação de um quadro conceptual (...) descritivo que tem (...) poder de generalização empírica (...). O objectivo (...) é a elaboração conceptual, a purificação, a precisão maior de conceitos. A tipologia é uma estrutura conceptual analítica (...)» (p. 175).

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- ABRAHAM, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Editions ESF, pp. 11-13.
- AMIEL, R. & al. (1984). «Santé mentale des enseignants». In: Abraham, A. (dir.) *L'enseignant est une personne*, Paris: Editions ESF, pp. 44-51.
- BARCELLONA, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad - El regreso de la vinculación social*. Valladolid: Editorial Trotta.
- BARROSO, J. (1992). «Fazer da escola um projecto». In: Canário, R (org.), *Inovação e Projecto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- BAUGNET, L. (1991). «L'état de la question: l'identité comme paradigme». In: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, nº 9-10, pp. 15-29.
- BAYER, E. (1984). «Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante». In: Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 107-122.
- CAMILLERI, C. & al. (1991). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- DE BRUYNE & al. (1991). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- DUNHAM, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTEVE, J. M. (1984). «Études sur la personnalité des enseignants». In: Abraham, A. (dir.) *L'enseignant est une personne*, Paris: Éditions ESF.
- ESTEVE, J.M. & al. (1984). «Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española». In: Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea, pp. 223-234.

- HEWITT, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- HINKLE, S. & BROWN, J. R. (1990). «Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae». In: Abrams, D. & Hogg, M., *Social Identity Theory: constructive and critical advances*. London: Harvester Wheatsheaf, pp. 48-70.
- LOPES, A. (1993). *A identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*, Porto: FPCEUP.
- LOPES, A. (1995). *Identidade e docência o 1º CEB: dilemas, prisões e libertações*. Comunicação apresentada no Encontro, (Com)viver a profissão, organizado pelo SPN e realizado em Fevereiro de 1995.
- MANDRA, R. (1984). «Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional». In: Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea, pp. 213-222.
- MARC, E. & PICARD, D. (1989). *L'interaction sociale*, Paris: PUF.
- MARKOVA, J. (1987). «Knowledge of the self through interaction». In: Honess, T. & Yardley, K. (eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives*, Chichester: John Wiley and Sons, pp. 65-80.
- MEAD, G. H. (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NG, S. H. & CRAM, F. (1987). *Fairness and biases in intergroup relations: a study on reward allocation and intergroup differentiation*. Dunedin: University of Otago.
- NIAS, J. (1989). «Teaching and the self». In: Holly, M.L. & McLoughlin, C. S. (eds.), *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press, pp. 155-171.
- PÉREZ, J. & MUGNY, G. (1990). «Minority influence, manifest discrimination and latent influence». In: Abrams, D. & Hogg, M., *Social Identity Theory: constructive and critical advances*, London: Harvester Wheatsheaf, pp. 152-168.
- POLLARD, A. (1993). «Primary School Teachers and their Colleagues». In: Délamont, S. (ed.), *The Primary School Teacher*. London: Falmer Press.
- POSTIC, M. (1990). «Motivation pour le choix de la profession enseignant». In: *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, pp. 25-36.
- ROSSAN, S. (1987). «Identity and its development in adulthood». In: Honess, T. & Yardley, K., *Self and identity: perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SHOTTER, J. (1986). «A sense of place: Vico and the social production of social identities». In: *British Journal of Social Psychology*, n° 25, pp. 199-211.
- STRYKER, S. & STATHAM, A. (1985). «Symbolic interaction and rôle theory». In: Lindzey, G. & al., *The handbook of social psychology: theory and method*. New York: Random House, pp. 311-378.
- VILA, J. (1988a). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- ZAVALLONI, M. & LOUIS-GUERIN, C. (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé

RESUMO

O problema fundamental a abordar para a construção de novas identidades profissionais docentes é o da tradução das identidades profissionais pessoais em identidades profissionais colectivas, visíveis em novas estruturas dos campos de acção e em novas grelhas de relações.

Utilizando a distinção das correntes interaccionistas simbólicas entre identidade pessoal, identidade social e identidade situada, começamos por argumentar a favor do que afirmámos, demonstrando, por um lado, que - enquanto dotadas de um poder reprodutor/produzidor maior - as identidades situadas são identidades-chave no estudo da construção das identidades profissionais docentes, e, por outro lado, que o sentido das acções a desenvolver para esse efeito só é discernível a partir de uma reflexão sobre a redefinição dos parâmetros da identidade colectiva dos professores.

Fazemos, por isso, de seguida, uma abordagem ao estado actual da identidade colectiva dos professores e aos impasses que ela cria às identidades profissionais pessoais. Debruçamo-nos depois sobre as vias da sua redefinição considerando que é impossível pensar *bem* as identidades profissionais docentes, sem ter em conta "os dilemas de identidade do mundo contemporâneo".

Finalizamos referindo-nos às dimensões essenciais a que os modelos de formação devem obedecer para provocar a construção de novas e mais *adequadas* identidades profissionais docentes. Para o efeito, explicitamos a lógica comum subjacente à intensificação em simultâneo (no campo educativo, mas também no domínio social geral) do recurso aos termos identidade, comunicação, projecto, inovação e comunidade.

RESUME

Le problème fondamental à trancher, lorsqu'il s'agit de fonder de nouvelles identités professionnelles enseignantes, est celui de traduire des identités professionnelles personnelles en des identités professionnelles collectives apparaissant dans de nouvelles structurations des champs d'action et de nouvelles grilles de relations.

En vue de démontrer cette affirmation, nous commençons par reprendre la distinction, chère aux courants interactionnistes symboliques, entre identité personnelle, identité sociale et identité située, pour en arriver à une double évidence : d'une part, les identités situées, étant douées d'un pouvoir de reproduction/production majeur, s'avèrent des identités-clés dans l'étude de la construction des identités professionnelles enseignantes; d'autre part, le sens des actions à déployer à cet effet n'est discernable qu'à partir d'une réflexion sur la redéfinition des paramètres de l'identité collective des enseignants.

Nous faisons une approche à l'état actuel de l'identité collective des enseignants et aux impasses qu'elle crée aux identités professionnelles personnelles. Puis, nous nous penchons sur les voies de sa redéfinition, pour en conclure qu'il est impossible de *bien* penser aux identités professionnelles enseignantes sans prendre en compte les "dilemmes d'identité du monde contemporain".

Enfin, nous essayons d'établir les dimensions essentielles de tout modèle de formation qui ait pour but de déclencher la construction d'identités professionnelles enseignantes nouvelles et plus adéquates. À cet effet nous explicitons la logique commune sous-jacente à l'intensification de l'usage simultané (dans le champ éducatif, mais aussi dans le domaine social général) des termes identité, communication, projet, innovation et communauté.