

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES:
Identidade situada e mudança identitária em docentes
do 1º Ciclo do Ensino Básico**

AMÉLIA LOPES e AGOSTINHO RIBEIRO

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

Este artigo apresenta as linhas fundamentais da investigação realizada no âmbito do projecto com o mesmo título, financiado pelo IIE. O trabalho de investigação resultou em quatro estudos de caso, relativos ao *processo de construção da identidade profissional* de professoras que constituíram o grupo orientado por um dos elementos da equipa de investigação, no âmbito do projecto CRIA-SE, implementado na escola de pertença desse grupo, desde o ano lectivo de 1993/1994 ao ano lectivo de 1995/1996.

A situação em estudo

A escola apresentava-se com uma taxa de sucesso escolar da ordem dos 100% e possuía cerca de duas dezenas de professoras e três centenas de crianças, distribuídas por 14 turmas, quase todas em regime duplo. Era uma escola com um passado de forte investimento nas aprendizagens tradicionais, com experiências anteriores e actuais de envolvimento em inovações e com uma boa reputação na comunidade, que procurava manter. No que diz respeito às relações profissionais entre docentes, a escola caracterizava-se por uma divisão, embora latente, entre “os representantes da tradição” e “os representantes da inovação”

O projecto CRIA-SE, desenvolvido como investigação-acção, teve nos Grupos de Projecto o seu núcleo: grupos de cinco a seis professoras mais a sua orientadora, que reuniam semanalmente para reflectir sobre registos escritos das actividades realizadas. O grupo em foco neste estudo era constituído por professoras que, na sua maioria, leccionavam de manhã, tinham muitos anos de serviço, em geral e na escola, e possuíam um passado e um presente de participação em associações profissionais e de envolvimento em experiências de inovação. Caracterizavam-se por uma relação com as crianças muito positiva e desejos que se aproximavam bastante do referencial com que se partira para o projecto CRIA-SE: fazia parte das suas expectativas a efectividade de um trabalho em equipa, na intervenção e na reflexão, e o alargamento da experiência do grupo a um projecto com toda a escola. Tratava-se de um grupo que, na escola, representava a inovação.

Esta posição do grupo na escola, baseada numa representação particular da inovação, será alterada com os desenvolvimentos do projecto CRIA-SE, que valorizava a diversidade de práticas e enfatizava os processos: aparentemente, a componente dos programas e das tarefas nele envolvidas punha em jogo uma outra, relacional e comunicacional, da qual parecia depender o sucesso da primeira. Abria-se assim uma fase de reajustamento de posições, gerida pela orientação, que

se estendeu, grosso modo, do início do ano lectivo de 94/95 ao início do ano lectivo de 95/96.

O projecto "A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico" (CIPROF) pretendeu captar o percurso das professoras do grupo durante esta fase de reajustamento de posições.

O dispositivo de investigação

A montagem do dispositivo de investigação teve como pontos de partida três indicações básicas de um estudo realizado anteriormente (Lopes, 1993) com o objectivo de dar um primeiro passo na compreensão da identidade docente no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na primeira, a crise de identidade docente era definida como discrepância entre os desejos individuais de mudança e a persistência, na prática, de um exercício profissional marcado pela tradição, enfim, como discrepância entre identidade profissional individual e identidade profissional colectiva; na segunda, considerava-se que o que de mais essencial está subjacente à crise dos professores é comum às restantes crises de identidade de outros grupos e lugares nas sociedades contemporâneas; na terceira, constatava-se ser o Interaccionismo Simbólico a metateoria que informava as investigações mais recentes sobre a formação de identidades.

Segundo essas investigações, nas sociedades actuais – abertas e plurais – as identidades colectivas resultam da comunicação entre actores dotados de identidades individuais com a vontade e a capacidade para tal (Hewitt, 1991). Porque as identidades actuais não possuem essas características, a formação de novas identidades focaliza a criação de condições particulares dos contextos interaccionais: a autonomia, a descentralização e a existência de relações interpessoais que permitam enfrentar conflitos e negociar novos consensos. Estas condições seriam operativas na medida em que despertassem nas pessoas um processo de descentração social (Zavalloni e Louis-Guérin, 1984).

Para o desenho da investigação agora apresentada, considerámos que o processo de formação com o grupo e com a escola (inerente ao projecto CRIA-SE), configurado progressivamente a partir da detecção da situação de investigação antes exposta, possuía tendencialmente algumas dessas condições. Estudar o percurso das professoras participantes durante essa fase correspondia a estudar a formação das suas identidades profissionais durante esse período.

O desenho da investigação

No seu pólo teórico⁽¹⁾, o desenho da investigação partia de uma rede conceptual informada pelo Interaccionismo Simbólico, onde, na identidade individual, se distingue entre identidade pessoal (mais ou menos coincidente com o *Self* e relativamente durável), identidades sociais (referidas aos diferentes papéis experimentados, directamente ou indirectamente, ao longo da biografia) e identidade situada, correspondente à organização das identidades pessoal e sociais

numa situação e, por isso, “lugar” eleito para a “observação” da formação da identidade.

Situando-se nessa abordagem, Jennifer Nias (1985) distingue, no *Self* profissional docente, entre *Self* substancial – que coincide com o núcleo da identidade da pessoa e deriva da socialização precoce – e *Self* situacional – relativo aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. Segundo esta autora (Nias, *ibid.*), o essencial do compromisso profissional actual dos professores primários decorre do *Self* substancial, cujos valores centrais incluem o gosto pelo debate intelectual e pela auto-expressão; no entanto, nos contextos de trabalho actuais, os professores não seriam bem sucedidos nas suas tentativas de fazer valer esses valores.

Segundo Pollard (1985; 1993), é a cultura de trabalho prevalecente nas escolas primárias – caracterizada por um realismo terra-a-terra e por um discurso dos denominadores comuns – que explica esse insucesso.

Para os dois autores, essa cultura, produzida pelos actores para assegurarem sentimentos de pertença à custa do evitar conflitos e rupturas, é passível de transformação de modo a promover um melhor encontro entre os *Selves* substanciais e as suas situações.

No seu pólo técnico, o projecto de investigação incluía a captação do processo e a avaliação, no início e no final da intervenção, da estrutura das identidades das pessoas envolvidas e das suas “percepções” sobre a escola. Com estas avaliações de entrada e saída, realizadas por questionário, pretendia-se dar conta de tendências de transformação operadas pelo processo, nas pessoas e no colectivo. Com a captação do processo – que seria feita através de notas de campo de todos os contactos da investigadora com a escola e de registos audiogravados das sessões do grupo – pretendia-se especificar a qualidade da dinâmica interaccional nele envolvida. A investigação traduzir-se-ia em estudos de caso. Porque as identidades reveladas ao longo do processo de formação são identidades situadas, o estudo do processo de cada sujeito seria inseparável do estudo dos seus contextos de inserção: a escola e o grupo.

No pólo epistemológico, o estudo situou-se no paradigma interpretativo (*cf.* Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990). Este paradigma, colocando o conhecimento válido em continuidade com o senso comum, tem duas características específicas: no que diz respeito à relação entre investigador e participantes, as proximidades física e de linguagem; no que diz respeito à relação entre a teoria e o mundo empírico, a ênfase no contexto da descoberta. Se a primeira característica implica um princípio de solidariedade, a segunda obriga a que o processo de teorização e configuração do estudo seja fundamentalmente indutivo: ou seja, o esquema de análise executa-se, em grande parte, no decurso e no final da investigação.

Desenvolvimentos da investigação

Os desenvolvimentos da investigação congregaram então, de modo particular, três componentes: componente de acção reflectida – inerente ao trabalho de formação

– componente teórica e componente empírica – inerente à recolha de dados, aos seus instrumentos, ao desenho e à forma final da pesquisa.

Foi a componente de acção, realizada sob o signo da descoberta, mas também da solidariedade, que estimulou a uma reflexão teórica e epistemológica mais profunda, por relação com a qual as informações da componente empírica seriam organizadas, tratadas e interpretadas.

A componente de acção

A componente de acção diz respeito ao modo como orientámos a nossa intervenção no grupo e na escola, após a constatação da situação de investigação. Da nossa orientação e da participação das pessoas resultou um processo de inter-formação que podemos, aqui, traduzir em quatro etapas, constituídas por interpretações e decisões.

1ª etapa: Enfatizando a diversidade de práticas e os processos, o projecto CRIA-SE oferecia novos critérios de apreciação do valor profissional, alterando o *status quo*. Essa alteração tornou manifestos e intensos conflitos já existentes, em latência, no corpo docente e teve efeitos desvalorizantes para o grupo. Em consequência, o projecto do grupo foi reformulado: no que diz respeito às tarefas, focalizaram-se novas áreas de trabalho pedagógico para além da sala de aula; no que diz respeito à comunicação, introduz-se a componente de auto-reflexão.

2ª etapa: O entusiasmo e os progressos do grupo em relação ao seu projecto permitem-lhe recuperar sentimentos de valor. Mas subsistem oposições bloqueadoras entre a escola e o grupo, mais evidentes nas reuniões para discussão de estudos de caso de crianças. Em consequência, essas reuniões são canceladas e substituídas por reuniões de avaliação e programação do projecto em geral.

3ª etapa: A expressão de oposições desvanece-se e pessoas do grupo demonstram uma sensibilidade especial para a comunicação a estabelecer. No entanto, a partilha do trabalho pedagógico ainda não é uma realidade. Em consequência, iniciam-se os trabalhos de elaboração de um projecto de escola⁽²⁾ com o objectivo de alargar a inovação a toda a escola, respondendo, assim, aos desejos de todos, embora nem sempre da forma por eles esperada.

4ª etapa: Os conflitos desvanecem-se e pressente-se o estabelecimento de um novo “consenso de trabalho” (cf. McCall e Simmons, 1978).

A componente teórica

Durante o envolvimento no terreno, como se pode depreender, foram diversos os momentos em que nos confrontámos com dilemas éticos e científicos profundos. Progressivamente, fomos-nos embrenhando numa reflexão mais abrangente (onde a bibliografia relativa à problemática da modernidade/pós-modernidade se manifestava pertinente), que nos reencontrava com a segunda indicação do estudo anterior já referido, de que o essencial da crise dos professores era comum às restantes crises de identidade das sociedades contemporâneas.

A abordagem

Assim, o desenvolvimento da componente teórica partiu da consideração de que a sociedade moderna produziu identidades e relações sociais particulares, que se trataria agora de redefinir; porque a escola teria sido parte importante dessa produção, o essencial da saída da crise dos professores poderia ser procurado na saída da crise da modernidade. Começámos por traçar o quadro da crise da modernidade, considerando, com Sousa Santos (1995), que à crise manifesta corresponde, em latência, uma transição paradigmática de carácter simultaneamente societal e epistemológico.

Para o fazermos, identificámos três “tempos” na modernidade que denominámos de: *primeira modernidade*, relativo ao passado (a modernidade propriamente dita), *segunda modernidade*, relativo ao presente (a crise da modernidade) e *terceira modernidade*, relativo ao futuro e correspondente a uma perspectiva de esperança que, nomeadamente, em Sousa Santos (*ibid.*), se traduz por duas recusas fundamentais: recusa do fim das expectativas e das possibilidades e recusa da subjectividade da conformidade⁽³⁾

A cada tempo, fizemos corresponder as três lógicas de acção propostas por Dubet (1994) – respectivamente, a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjectivação – considerando que a transição se caracteriza pela sua sobreposição (Dubet, *ibid.*), mas também que o registo da esperança exige uma assimetria a favor da subjectivação (Sousa Santos, 1995). Cada uma destas lógicas inclui uma definição de identidade, uma definição de cultura e uma definição de mudança social (*cf.* Dubet, 1994): na lógica da integração, a personalidade coincide com a personagem social, a cultura é um conjunto de representações colectivas, únicas e partilhadas, que asseguram a ordem, e a mudança social é concebida como reprodução social; na lógica da estratégia, os valores e as ideologias da lógica da integração tornam-se meios de acção útil, a identidade social é uma configuração de oportunidades de sucesso na competição social e a mudança social é concebida como mobilidade social; na lógica da subjectivação, a identidade é criatividade, autoria e compromisso, a cultura é um conjunto de valores e normas disponíveis que o indivíduo deve tomar de modo próprio e a mudança social é concebida como criatividade social (*ibid.*). A cada lógica, fizemos corresponder teorias da socialização e da identidade, às quais estão subjacentes diferentes concepções do papel do *reconhecimento* na formação da identidade.

As teorias na lógica da estratégia (a lógica da integração posta em acção) decorrem, nos termos de Todorov (1995), de uma “antropologia individualista e associal do humano”. Nelas, o reconhecimento obedece à metáfora do “senhor e o escravo”. o reconhecimento de uns implica o não reconhecimento de outros; partindo-se do *a priori* da igualdade, presume-se que o indivíduo pode sempre melhorar a sua situação, desde que o queira e se esforce por isso.

As teorias na lógica da subjectivação decorrem de uma concepção “social e solidária da pessoa” (Todorov, *ibid.*). Nelas, o reconhecimento é reconhecimento mútuo e obedece à metáfora da “relação amorosa” partindo-se do *a priori* da diferença, o reconhecimento é um ponto de chegada, que resulta em identidade própria e em identidade comum.

A construção de identidades profissionais

Na noção de “construção de identidades profissionais para a mudança social real” de Claude Dubar (1995) – que integrámos na lógica da subjectivação –, defende-se que as mudanças “instrumentais” dos sistemas de produção do trabalho se devem acompanhar de mudanças comunicacionais e faz-se do reconhecimento, segundo a metáfora da relação amorosa, a fonte de formação de novas identidades. As identidades profissionais são definidas como identidades sociais, onde os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e como resultantes constantes da dupla transacção identitária. A dupla transacção inclui uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional.

A transacção objectiva define-se como uma confrontação entre os pedidos e as ofertas de identidades possíveis, que deve resultar na redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades. Para Claude Dubar (*ibid.*), a transacção objectiva é, por isso, uma negociação identitária, que deve fazer da qualidade das relações com o outro uma questão central da dinâmica das identidades, qualidade que os sistemas relacionais de trabalho devem integrar. Ela implica uma mudança de “mundo” e uma mudança de “identidade”.

O dispositivo de formação capaz de as realizar consiste na articulação duradoura entre um novo sistema de legitimidades oferecido e uma reinterpretação pelos actores da sua biografia (Dubar, *ibid.*, com base em Berger e Luckman). Na sua dimensão colectiva, ele é um “aparelho de conversação” capaz de mudar o mundo vivido pela mudança da linguagem; na sua dimensão pessoal, ele é um “laboratório de transformação” que permite a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a outros significativos novos, percebidos como legítimos. Para Sainsaulieu (1988), neste processo, trata-se de aproximar *a estrutura individual dos desejos* da *estrutura colectiva da organização de trabalho*, considerando-se que a realização do desejo se prende, tanto com a experiência afectiva das relações, como com a experiência cognitiva das trocas – a descoberta de sentido no mundo das coisas.

A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB

A noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (*ibid.*) desloca, assim, a problemática da construção da identidade, do grupo profissional – enquanto categoria sociológica clássica – para a socialização profissional nos contextos de trabalho.

Para configurar o processo de construção de novas identidades docentes no 1º CEB, procurámos transpor o “esquema da profissionalização da actividade docente” – centrado no grupo profissional e proposto por António Nóvoa (1987) para dar conta da profissão em Portugal no passado – para a noção de construção de identidades profissionais: as duas dimensões nucleares – as normas e o conhecimento – representando os saberes profissionais e as quatro etapas representando a dinâmica interaccional que os reconhece e/ou transforma. Porque na noção de construção de identidades profissionais é central a relação entre a identidade profissional pessoal e a identidade profissional colectiva, relativa aos

contextos de trabalho, tentámos caracterizar essa relação para os professores portugueses nos três tempos da modernidade que estruturaram a nossa análise.

Assim, na *primeira modernidade* a construção da profissão teria obedecido sobretudo a uma lógica de controlo social, traduzida na dependência dos professores do poder político estatal (*cf.* Nóvoa, 1987 e 1989; Araújo, 1990, 1993 e 1996) – atarefado na sua consolidação através da escola pública e obrigatória – e na exclusão dos professores da produção dos seus próprios saberes profissionais (*cf.* Nóvoa, 1987 e 1991; Correia, 1997).

A identidade colectiva correspondia à uniformização das práticas e das situações, subjacente à implantação do sistema educativo público e dependente do Estado, para a qual, segundo Barroso (1995), a passagem do ensino individual ao ensino simultâneo teria tido um papel determinante. A identidade pessoal era assegurada por essa definição uniformizada e exterior da identidade colectiva e traduzia-se na coincidência da pessoa com o colectivo. Esta coincidência permitia aliar, na perfeição, individualismo e colectivismo, aliança que, no caso português, teria sido incrementada pela opção pelo método do acompanhamento (*cf.* Barroso, *ibid.*).

A partir sobretudo da segunda metade do século XX, a crise da normalidade da modernidade pôs em questão um modelo social baseado num só consenso, prévio e exterior às pessoas sociais, e deu força a concepções de criança e de relação educativa alternativas que, desde o século XIX, vinham impregnando o tecido social. As professoras portuguesas, sobretudo depois do 25 de Abril de 1974, serão fortemente atraídas por estas novas concepções, ao mesmo tempo que o funcionamento das escolas se manterá inalterado (*cf.* Benavente, 1990; 1991).

Tal como se prevê em Abraham (1972) e Esteve *et al.* (1984), também no caso português a crise da identidade profissional docente parece emergir de um hiato entre uma identidade profissional pessoal, demasiado ideal e “nova”, e uma identidade profissional colectiva que se mantém demasiado real e clássica. Alguns estudos (Benavente, 1990; Lopes, 1993) indicam que, nas professoras portuguesas, a crise é especialmente intensa.

Na dinâmica da crise, salientam-se duas dimensões (*cf.* Lopes, 1993): a das relações com as crianças, dando origem a apreciações excessivamente positivas de si, sob o signo do “amor às crianças”; e a das relações com a mudança, dando origem a apreciações excessivamente negativas das colegas de trabalho. A esta dinâmica da crise corresponde, por isso, um sistema relacional, a que está subjacente uma “grelha comparativa” (Pérez e Mugny, 1990), onde os representantes da inovação e os representantes da tradição se opõem.

Procurando elaborar a solução da crise docente no 1º CEB, tentámos então identificar, por um lado, um novo sistema de legitimidades profissionais – enfim, de novos saberes profissionais – e, por outro lado, um novo sistema de relações profissionais – enfim, de novas normas de trabalho. Para a identificação de um novo sistema de legitimidades, considerámos que a ênfase dada pelas professoras ao “amor às crianças” na manutenção de uma imagem positiva de si transportava, em latência, uma nova racionalidade cujas potencialidades deviam ser explicitadas e elaboradas. Colocando-nos numa postura de esperança, e considerando, com Giroux (1990), nomeadamente, que as formas de vida são fundamentalmente

moldadas pela epistemologia, iniciámos uma argumentação a favor de uma epistemologia “do contacto” (Pemán, 1993)-ou “do concreto” (Marshall, 1994) – que alguns denominam também de “feminina” (Tadeu da Silva, 1995) – capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao “cuidar de crianças”; esboçámo-la como valorizando o amor como ética e a experiência como fonte do conhecimento. No que diz respeito à identificação de um novo sistema de relações profissionais, considerámos, nomeadamente, as “culturas de colaboração” e o “trabalhar e aprender em conjunto” – elaborados, respectivamente, em Nias, Southworth e Yeomans (1989) e em Biott e Nias (1992) – um dispositivo possível de formação, *não contínua mas continuada*, que traduz para o campo profissional docente a dinâmica subjacente à noção de construção de identidades profissionais.

A componente empírica

Com os desenvolvimentos teóricos que acabámos de apresentar, não só tínhamos transposto o processo de formação da componente de acção para os termos da noção de construção de identidades profissionais, como lhe tínhamos fornecido uma espessura teórica e epistemológica que o dotava de uma substancialidade que ia para além da situação particular experienciada. Na componente empírica, trataríamos de analisar a esta nova luz as alterações nas pessoas e no colectivo operadas na componente de acção e as interacções que as provocaram.

Considerámos fase de processo o período compreendido entre Novembro de 1994 – momento em que um reajustamento identitário se torna incontornável – e Fevereiro de 1996 – momento em que se pressente a emergência de um novo “consenso de trabalho” (McCall e Simmons, 1978).

Para a organização e tratamento dos dados, começámos por analisar as notas de campo (dados recolhidos ao longo do processo de formação para o informar). A interpretação final decorrente dessa análise influenciou o tratamento dos restantes dados – sucessivamente, o questionário nº 1, o questionário nº 2 e as transcrições das reuniões do grupo. Este percurso correspondeu ainda à passagem do contexto da descoberta ao contexto da prova e à passagem do nível de análise grupo/escola ao nível de análise grupo/pessoas.

As notas de campo

A análise das notas de campo permitiu tomar consciência do tipo de dados que tínhamos em mãos. Diferentemente do que é comum em investigação, mesmo que de tipo qualitativo, estes dados eram claramente dinâmicos, ou seja, eles só podiam ser interpretados no seu movimento no tempo; não pretendíamos “desenhar” o estado das identidades numa situação, mas dar conta do seu movimento, da sua transformação e das condições contextuais e interaccionais que as tinham acompanhado. Todos os dados do processo recolhidos em notas de campo foram, então, organizados em seis tempos, com uma significação central para o processo de transformação na dimensão das relações e da comunicação. A cada tempo, fizemos corresponder uma hipótese interpretativa. Os dados de entrada e saída poderiam robustecer ou enfraquecer, restringir ou estender, estas hipóteses.

A fim de permitir que o leitor se aperceba das nuances do processo, listamos de seguida os tempos do processo, o seu contexto de significação central e a hipótese interpretativa que lhes associámos:

1º Tempo – fim do ano lectivo de 1993/1994 – o referencial do projecto CRIA-SE como contexto de significação –, o acontecimento de investigação.

Hipótese interpretativa: Neste tempo, o referencial do CRIA-SE surge como contexto significativo. Dois aspectos desse referencial são particularmente relevantes: a ênfase na diversidade de práticas e a ênfase no processo em detrimento do produto. Oferecendo, através dessas ênfases, novos critérios de juízo, novas legitimidades, o projecto ameaçou o *status quo*.

2º Tempo – o início do ano lectivo de 1994/1995 – o referencial do projecto CRIA-SE como contexto de significação relevante –, o grupo ameaçado.

Hipótese interpretativa: As avaliações realizadas no final do ano lectivo de 1993/1994 faziam pensar que o problema surgido era apenas um acidente de percurso, agora já ultrapassado. O início do ano lectivo de 1994/1995 parece mostrar que o problema é mais profundo. A alteração do *status quo* provocada pelo CRIA-SE terá tido efeitos negativos para o grupo em estudo; este parece sentir-se desvalorizado e ameaçado. Comportamentos de “favoritismo a favor do grupo próprio” (Tajfel, 1982) – onde se inclui a vontade de protagonismo do grupo na elaboração do projecto da escola – de confronto em relação à orientadora e outros, demonstrativos de uma vontade de dar mais sistematicidade ao trabalho a desenvolver no âmbito do projecto, nomeadamente, através da adopção de uma postura mais académica, sustentam esta inferência.

3º Tempo – de Outubro de 1994 a Janeiro de 1995 – o Grande Grupo⁽⁴⁾ (GG) como contexto significativo –, a explicitação da competição intergrupos: a relação pedagógica com as crianças como dimensão saliente.

Hipótese interpretativa: As orientações de formação vão corresponder profundamente às expectativas do grupo e às preocupações da orientadora. O grupo vai agarrar com sistematicidade e entusiasmo, quer a componente auto-reflexiva, quer a componente interventiva do processo de formação. No entanto, com as reuniões de GG para apresentação dos estudos de caso de crianças, as relações intergrupos parecem não melhorar, antes pelo contrário. O trabalho concreto desenvolvido com as crianças parecia ser o cerne do conflito. O investimento do grupo no projecto do grupo é uma estratégia tendente a impedir uma comparação negativa que não corresponde à ultrapassagem da oposição intergrupos.

4º Tempo – de Fevereiro ao fim da primeira quinzena de Março – o GG com educadoras como contexto significativo e o abandono dos estudos de caso –, o desvanecimento da grelha comparativa.

Hipótese interpretativa: O progresso do projecto CRIA-SE na escola e o facto de o novo projecto do grupo lhe permitir evoluir de acordo com as suas expectativas, assim como as “aprendizagens” por ele provocadas, fazem do grupo um colectivo em caminho. O abandono dos estudos de caso como assunto das reuniões de GG e a inclusão das educadoras nestas reuniões desvanecem a

grelha comparativa entre os dois grupos e favorecem um clima convivial que se demonstrará frutuoso. Mas o desvanecimento não corresponde à sua irradicação. O grupo continua a evitar relações pedagógicas directas com o outro grupo, ao mesmo tempo que investe na sua auto-confirmação como grupo portador de uma outra relação com as crianças, a qual é identificada à relação típica do pré-escolar.

5º Tempo – da segunda quinzena de Março ao fim do ano lectivo de 1994/1995 – o lançamento do Projecto de Escola (PE) e a preparação do concurso ao IIE com o projecto “Fazer Escola” (FE) como contexto significativo.

Hipótese interpretativa: A postura inicial questionante da orientadora, as interacções entre os elementos do grupo com sensibilidades diferentes e as estratégias adoptadas na etapa precedente parecem ter gerado uma sensibilidade especial do grupo para a qualidade da comunicação a estabelecer. O lançamento do projecto de escola clarifica que a inovação na escola é uma questão de toda a escola. Entretanto, o clima convivial que tende a emergir nas reuniões com as educadoras continua a demonstrar-se frutuoso. O grupo vai percorrer um caminho que corresponde à passagem de uma representação centrada da inovação, em que a relação com as crianças é nuclear, a uma representação descentrada da inovação, em que é enfatizada a comunicação com os colegas. A evolução é visível nas relações intragrupo, quer através da emergência de cumplicidade, intimidade e afectividade de grupo, quer na efectividade de um novo tipo de trabalho pedagógico em comum – trabalho que dará origem ao projecto “Fazer Escola”. Coordenado por um elemento do grupo e participado por todos os professores da escola, este projecto funciona como o “contrapeso” que permite essa descentração.

6º Tempo – de Setembro de 1995 a Fevereiro de 1996 – o PE (FE) e a sua implementação como contexto significativo: da comunicação à organização.

Hipótese interpretativa: Os lançamentos do FE e do PE, cuja possibilidade decorreu dos trabalhos dos grupos do projecto, resultaram na descentração intragrupo e no desenviesamento na escola; a descentração operada pelos elementos de grupo através de uma preocupação com a qualidade da comunicação e a abertura à participação de todos (agora que se tinha um projecto em mãos) parecia ser a principal razão do desenviesamento na escola. A componente comunicacional necessária ao trabalho colectivo estava desbloqueada, desbloqueamento aparentemente decorrente sobretudo da passagem do grupo e no grupo de uma representação centrada da inovação a uma representação descentrada da inovação. Entretanto, uma nova dificuldade se tornaria saliente: a componente organizacional, relativa à gestão da participação e das actividades, a exigir outras competências e tipos de ajuda.

Para continuar esta apresentação e análise de resultados, e dada a exiguidade de espaço, seleccionámos quatro hipóteses interpretativas (A, B, C, D) relativas aos dois últimos tempos, decorrentes da subdivisão da hipótese interpretativa que corresponde a cada um deles.

Hipótese A – No final da fase de processo, a componente comunicacional

necessária ao trabalho colectivo estava desbloqueada; ao mesmo tempo, a componente organizacional relativa à gestão da participação e das actividades, até aí invisível, emergia como nova dimensão de problematização.

Hipótese B – No processo, o grupo percorreu um caminho que corresponde à passagem de uma representação centrada da inovação – onde a qualidade da relação com as crianças era nuclear – a uma representação descentrada da inovação – onde era enfatizada a qualidade da comunicação com as colegas.

Hipótese C – A descentração operada no grupo foi a principal razão do desbloqueamento na componente comunicacional na escola.

Hipótese D – Essa descentração foi facilitada pelas relações estabelecidas no grupo: relações de cumplicidade, intimidade e afectividade, por um lado, e de efectividade de um novo tipo de trabalho pedagógico em comum, por outro lado.

O questionário nº 1

Com o questionário nº 1, pretendeu-se identificar tendências de transformação operadas pelo processo nas percepções das professoras sobre a sua escola. Os resultados davam credibilidade à *Hipótese A* da análise das notas de campo. Os dados da componente comunicacional indicavam ter-se operado na escola uma mudança no sentido positivo no ambiente relacional entre os professores, mudança que tem duas subcomponentes: uma que diz respeito ao desvanecimento da oposição entre grupos na escola, outra que diz respeito à perspectivação e à efectividade de uma nova envolvência profissional e pedagógica entre os docentes. Os dados da componente organizacional explicitam a tomada de consciência, quer das limitações para efeitos pedagógicos de um espaço físico aparentemente agradável, quer da escola como lugar de problematização da qualidade educativa fornecida pelos seus professores. Concluimos que o processo de formação melhorou a comunicação entre docentes e alargou à escola o campo de definição e problematização profissional das suas professoras.

O questionário nº 2

O questionário nº 2 foi elaborado com o formato de Diferencial Semântico (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1978). A análise dos dados limitou-se aos conceitos “professores do 1º CEB”, “eu como pessoa”, “professores da minha escola” e “professores em geral”. O tratamento centrou-se, entre outros, na análise da estrutura conceptual formada pelas distâncias semânticas entre o conceito “eu como pessoa” e todos os outros, e numa análise intensiva dos protocolos individuais nos conceitos “eu como pessoa” e “professores da minha escola”. Os resultados convergiam com a *Hipótese B* e com a *Hipótese C* das notas de campo. No que diz respeito às estruturas conceptuais, constatava-se, por um lado, que elas genericamente se alteravam e, por outro lado, que no grupo em estudo a distância

semântica “eu como pessoa”/“professores da minha escola” se tornava a menor. A análise intensiva dos protocolos, por seu turno, permitiu-nos verificar que o padrão de mudança do grupo se expressava em forte mudança pessoal no sentido decrescente, ou seja, no sentido de uma avaliação de si mais relativizada, aliada a uma forte mudança em sentido crescente, mais positivo, em relação aos professores da escola.

As transcrições das gravações das sessões de grupo

Constatou-se que as quatro pessoas do grupo em que se tinha operado mudança pessoal no sentido decrescente coincidiam com aquelas em que a duração e a intensidade do processo tinham sido superiores. A análise das sessões transcritas centrou-se nestas quatro professoras. O sistema categorial decorrente dessa análise diz respeito às interações no grupo e às transformações por elas operadas na estrutura das identidades profissionais das professoras em estudo. Chamámos interações férteis às interações especialmente provocadoras de mudanças. Especificando-se a *Hipótese D* das notas de campo, distinguiram-se dois tipos de interações férteis: as de vertente interpessoal (enfim, de suporte afectivo) e as de vertente indicativa (enfim, de desafio cognitivo). A fertilidade das interações relacionava-se com o facto de o parceiro da interacção – colegas do grupo e/ou a orientadora – ser uma figura significativa, o que dependia do modo como a identidade oferecida por essa figura ia ao encontro da identidade visada pelo sujeito. Especificamente, a existência de transacções objectivas de reconhecimento manifestava-se como uma condição essencial à qualidade do processo de mudança que, na sua vertente subjectiva, envolveu conversões e actualizações.

As transformações operadas na estrutura das identidades profissionais expressavam-se em duas dimensões: a dimensão instrumental e a dimensão comunicacional. A mudança pessoal correspondia, na dimensão comunicacional, à extensão da problematização da qualidade das relações das crianças aos adultos e, na dimensão instrumental, nas representações do trabalho escolar, à extensão da sala de aula à escola.

Conclusão: da inovação centrada à inovação descentrada

Concluimos que o processo do grupo para a escola e da escola para o grupo produziu uma base comunicacional e instrumental que possibilitou a transformação colectiva e individual: oferecendo um novo sistema explícito e legítimo de definição profissional e dando, a cada um, um papel e um lugar no processo. No que diz respeito à problemática da construção identitária, desvaneceu-se a grelha comparativa existente, colocando-se a economia do reconhecimento no registo da mutualidade.

Rompera-se, assim, ao mesmo tempo, com acções onde predominava a lógica da integração – a tradição – e com acções onde predominava a lógica da estratégia – a inovação centrada –, e introduzira-se um novo horizonte para a inovação, relativo a acções onde predomina a lógica da subjectivação – a inovação descentrada.

Em geral, o estudo permite-nos afirmar, em alguns casos confirmando estudos por nós realizados anteriormente, -que: - -

- todos os professores desejam participar na torrente da inovação, desde que lhes sejam dadas condições psicológicas e organizacionais adequadas;
- por razões, em grande parte dos casos, de índole comunicacional e relacional, a inovação foi tomada por refém na competição, de registo comparativo e portanto hierarquizante, entre grupos com interesses diferentes e necessidades idênticas de auto-estima e de reconhecimento;
- neste contexto, qualquer transformação educacional nestas escolas pode esbarrar sempre com conflitos de posições, de estatuto, de auto-estima, enfim, identitárias que a alteração do *status quo* inevitavelmente transporta;
- a solução implica a construção de uma nova cultura escolar, participante da construção de uma nova cultura social, fundada no reconhecimento mútuo e não na exclusão do direito ao reconhecimento, nem que seja por “bons motivos”, os motivos da “inovação centrada”;
- esta nova cultura escolar exige da escola a construção de um projecto de educação explícito, viável, pertinente, aberto e convincente para todos;
- neste projecto, as relações, a componente comunicacional, no sentido habermasiano, não podem ser *taken for granted*, pelo contrário; a dimensão comunicacional é um meio central da produção da inovação, inovação descentrada, libertando desejos e, portanto, resgatando a inovação;
- a transformação desta componente tem implicações necessariamente materializáveis na componente organizacional da escola: é a questão da justiça e da justeza colocada por Derouet (1996); a “produção de educação” deixará de ser uma questão preferencialmente dos professores e dos seus alunos na turma, para ser uma questão do conselho de escola; não se trata de desenfaturar a sala de aula ou de menosprezar a componente didáctico-pedagógico, mas, sim, de as recontextualizar, dando-lhes novas e relevantes significações em função do colectivo da escola e da comunidade; como dizem Dubar (1995) e Benavente (1990), os saberes profissionais não são os conhecimentos e as competências que nos habituámos a considerar como tais, são antes verdadeiros universos simbólicos, que só as relações e a comunicação, se bem que necessariamente instrumentalizadas, como este estudo tão claramente demonstra, podem alterar. Se assim não fosse, por que nos socorreríamos tanto, em educação, de Jurgen Habermas?
- a mudança, quando existe, é necessariamente e claramente traduzida e visível na mudança pessoal das pessoas envolvidas; a inovação educacional, neste sentido, acarreta sempre uma conversão pessoal; são as pessoas concretas que constróem novas relações de produção e que são alteradas por elas. Caso contrário, por que falaríamos hoje tanto de autoformação ou de formação pessoal na formação profissional?

Libertar o desejo para resgatar a inovação é fazer uma urgente mutação cultural (Zoll, 1992) que nos recoloque no caminho da esperança. Trata-se de um trabalho exigente e lento, mas, pelo menos, saibamos para onde queremos ir.

NOTAS

- ⁽¹⁾ Adoptámos a concepção de prática metodológica proposta por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), na qual a dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais é concebida num espaço quadripolar constituído pelos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico.
- ⁽²⁾ Esta elaboração seguiu de perto o referencial e os procedimentos propostos em Obin e Cros (1991); as professoras da escola participaram no seminário “A construção de projectos de escola”, realizado em Outubro de 1994 na FPCEUP sob orientação de Françoise Cros.
- ⁽³⁾ Reportámos também o registo da esperança, quer ao “discurso modernista de Habermas” – segundo Cabral Pinto (1995), realizado contra as perspectivas do “pessimismo histórico” e do “optimismo tecnocrático” no que diz respeito aos efeitos da modernidade, quer a Giroux (1990) – para quem a esperança e o conhecimento que nos põe no seu caminho devem indicar-nos a direcção que deve seguir o nosso tempo.
- ⁽⁴⁾ O projecto CRIA-SE organizava-se, primeiramente, em pequenas unidades de trabalho, os Grupos de Projecto, já referidos, depois em unidades mais amplas de comunidade, e, finalmente numa unidade total que juntava em reunião todos os participantes do projecto, nas duas comunidades nele envolvidas. No início de 1994/1995, os Grupos de Projecto da escola em estudo decidiram reunir por si mesmos, sem as educadoras de infância do Jardim Infantil da mesma comunidade, para discutir estudos de caso de crianças, com o objectivo de melhorar as relações entre os dois grupos. Quando aqui falamos em reuniões de Grande Grupo (reuniões de GG), trata-se destas reuniões dos dois Grupos de Projecto da escola em estudo, mais as suas orientadoras, decorrentes dessa decisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EPI.
- ARAÚJO, H. (1990), As mulheres professoras e o ensino estatal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, 81-103.
- ARAÚJO, H. (1993), *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*, Milton, Keynes, Open University, Vols I e II.
- ARAÚJO, H. (1996), Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- BARROSO, J. (1995), *Os liceus – organização pedagógica e administrativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BENAVENTE, A. (1990), *Escola, professoras e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1991), Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras – mudança e “resistência” a mudança, in Stoer, S. (Org.) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 171-186.

- BIOTT, C., NIAS, J. (1992), *Working and learning together for change*, Buckingham, Open University Press.
- CORREIA, J. A (1997), *Análise crítica das teorias em educação*, Porto, FPCEUP.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991), *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais – os pólos da prática metodológica*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- DEROUET, JL. (1996), O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França – um objecto científico em redefinição, in *O estudo da escola*, Porto, Porto Editora, 61-85.
- DUBAR, C. (1995), *La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- ESTEVE, J.M. *et 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, 223-234.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales – hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- HEWITT, J.P. (1991), *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*, Boston, Allyn and Bacon.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LOPES, A. (1993). *A Identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.
- MARSHALL, B. (1994), *Engendering modernity – feminism, social theory, and social change*, Boston, Northeastern University Press.
- MCCALL, J.; SIMMONS, JL. (1978), *Identities and interactions – an examination of human association in everyday life*, London, Free 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.
- NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; YEOMANS, R. (1989), *Staff relationships in the primary school – a study of organizational cultures*, London, Cassel.
- NÓVOA, A. (1987), *Le temps des professeurs*, Lisboa, INIC, Vol.(s) I e II.

- NÓVOA, A. (1989), Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, nºs 1-2-3, 435-456.
- NÓVOA, A. (1991), Os professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?, in Stoer, S. (Org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, 59-130.
- OBIN, JP.; CROS, F. (1991), *Projet d'établissement*, Paris, Hachette.
- OSGOOD, C., SUCI, G.; TANNENBAUM, P. (1978), *The measurement of meaning*, London, University of Illinois Press.
- PEMÁN, M. J. (1993), *Personalidad, socialización y comunicación – El pensamiento de Georges Herbert Mead*, Madrid, Libertarias/Prodhuvi.
- 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, 152-168.
- PINTO, F. C. (1995), A reforma curricular do ensino básico – conservadorismo e modernidade, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 7-48.
- POLLARD, A. (1985), *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- POLLARD, A. (1993), Primary school teachers and their colleagues, in Demamont, S. (Ed.), *The primary school teacher*, London, Falmer Press.
- RIBEIRO, A. et al. (1997), *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*, Porto, FPCEUP.
- SAINSAULIEU, R. (1988), *L'identité au travail*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SILVA, T. (1995), Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 125-142.
- SOUSA SANTOS, B. (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.
- 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 Kimè.

ABSTRACT

This paper presents the main lines of the research undertaken in the context of a project under the same name supported by the Institute for Educational Innovation. The research work resulted in four case studies on the process of construction of *professional identity* of four female teachers belonging to an in-service training group supervised by one of the research team members during "CRIA-SE". This project was implemented in the school this group belonged from 1993/1994 to 1995/1996.

RESUME

Dans cet article nous présentons les dimensions centrales du projet "Construction des Identités Professionnelles Enseignantes (CIPROF)", financé par l'Institut d'Innovation Éducationnelle. Le travail de recherche a consisté en quatre études de cas, exposant le processus de changement d'identités professionnelles de quatre institutrices qui appartenaient au groupe de formation orienté par les auteurs, au cours du projet "CRIA-SE", de 1993/1994 à 1995/1996.