

Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação

Amélia Lopes, Fátima Pereira, Elisabete Ferreira,
Orquídea Coelho & Cristina Sousa

Universidade do Porto, Portugal

Manuel António Silva

Universidade do Minho, Portugal

Rosália Rocha

DREN, Portugal

Lurdes Fragateiro

Escola Superior de Educação de Setúbal, Portugal

Resumo

Apresenta-se e discute-se a relação entre resultados parciais, que se constituem em modelos de análise de trabalhos posteriores, de duas investigações realizadas com o objectivo de identificar dimensões do currículo de formação inicial de professores do 1º CEB relacionadas com a formação da sua identidade profissional, enquanto resultante das ilusões e desilusões de uma identidade profissional de base. Uma das investigações incide na análise de conteúdo de documentos de cariz sócio-político sobre a formação inicial de professores, produzidos, no século XX, durante as décadas de 80 e 90. Neste estudo, torna-se aparente que a formação inicial, durante estas duas décadas, sofreu alterações fortes e fracas. As áreas de alteração forte resultam na melhoria do estatuto objectivo dos professores do 1º CEB. Nas áreas de alteração fraca, relativas aos aspectos em que a qualidade da

formação depende das relações de formação, salienta-se a emergência recente da participação dos estudantes na sua própria formação como critério de qualidade. A outra investigação relaciona, desde logo, dimensões do currículo do curso de 1979 da Escola do Magistério Primário do Porto com narrativas autobiográficas de ex-alunos desse curso. A dimensão do currículo oculto, concretizada num clima de formação — perspectivado como baseado em convivialidades densas e na produção de cultura — e no envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo, é considerada pelos sujeitos a fonte principal da sua formação inicial com impacto nos modos actuais de perspectivar a prática profissional. No seu conjunto, estas conclusões convidam ao aprofundamento, em estudos consequentes, do papel das “culturas de formação” na construção da identidade profissional dos docentes do 1º CEB.

1. Introdução

Os apelos à mudança na educação em geral e na educação escolar em particular tornaram-se insistentes sobretudo a partir da segunda guerra mundial. Um novo modo de pensar a organização e o desenvolvimento social, e portanto as suas pessoas, emergiu caracterizado, no que diz respeito especificamente à educação, pela ênfase na educação permanente, por um lado, e na reforma dos sistemas educativos, por outro.

No caso da formação de professores, estas novas ênfases resultaram na eleição da formação contínua como principal fonte de realização da mudança desejada. Para trás ficava a única formação de professores existente desde o séc. XIX, pelo menos para o nível de formação básico, a formação inicial. Os estudos entretanto realizados nos domínios do mal-estar dos professores ou do seu desenvolvimento profissional faziam até menção ao impacto negativo da formação inicial, vista mais como obstáculo ao desenvolvimento e bem-estar dos docentes do que como facilitadora (cf. Esteve, 1984).

Fruito apenas de esquecimento ou de uma convicta rejeição, o desinvestimento da reflexão sobre a formação inicial verifica-se, mais por parte da comunidade científica que por parte dos poderes políticos. A este

nível, no caso português, algumas mudanças foram introduzidas, enquanto partes integrantes de políticas globais — informadas pela integração europeia — de qualificação urgente de um corpo docente profundamente desprezado durante 40 anos de Estado Novo. Mas só no final da década de 90, com a criação do INAFOP, se retoma a discussão da qualidade da formação inicial de professores, discussão que, aliás, se vai integrar numa outra mais alargada sobre a qualidade da formação no ensino superior.

Este artigo diz respeito a estudos realizados no âmbito do projecto FIIP — Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base — financiado pela FCT/POCTI/FEDER, com o qual se pretende estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1º CEB, identificando os domínios em que ela, por relação com a formação contínua, se torna dificilmente substituível.

Currículo de formação inicial e identidade profissional de base são os seus conceitos organizadores nucleares. A estratégia metodológica central consiste em identificar configurações de relação entre certos tipos de vinculação actual à profissão (decorrentes da identidade profissional de base) e certos aspectos explícitos do contexto de formação inicial. Para o estabelecimento dessas configurações elegem-se duas vias: uma relativa à recolha de dados biográficos, através de entrevistas biográficas a professores formados em diferentes contextos históricos de formação inicial, começando pela década de 60 e terminando com a década de 90, com o objectivo específico de aceder à história profissional do docente e ao lugar aí ocupado pelo currículo da formação inicial, enquanto “currículo interpretado”; outra relativa à recolha de documentos, sobre formação (inicial) de professores, produzidos em cada época histórica estudada, com o objectivo específico de proceder à identificação de dimensões do “currículo oferecido” relacionadas com uma certa interpretação desse mesmo currículo.

Neste artigo apresenta-se e discute-se a relação entre resultados parciais de dois estudos realizados em cada uma dessas vias de indagação. Uma das investigações incide na análise de conteúdo de documentos de cariz sócio/político sobre a formação inicial de professores, produzidos durante as décadas de 80 e 90, do último século. A outra relaciona, desde logo, dimensões do currículo do curso de 1979 da Escola do Magistério Primário do

Porto com narrativas autobiográficas de ex-alunos desse curso. Primeiro, expomos o quadro teórico do estudo, onde assumem relevância os conceitos de currículo, de identidade profissional de base, de construção de identidade profissional e de dimensão social do discurso pedagógico dos professores. Apresentam-se de seguida os aspectos metodológicos, distinguindo entre perspectivas e procedimentos, as primeiras dizendo respeito ao que, no futuro, pretendemos metodologicamente realizar, as segundas relativas ao que efectivamente realizámos nos estudos exploratórios aqui apresentados. Termina-se apresentando, interpretando e relacionando os resultados da análise dos dados em estudo em cada uma das vias.

2. O quadro teórico: currículo e identidades profissionais de base

A relação entre o currículo e a produção de identidades é, de uma forma geral, estreita. Ao definir currículo, Tomás Tadeu da Silva (2000: 155) afirma: “o currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. (...) O currículo é documento de identidade”. Claude Dubar (1995), por seu turno, ao referir-se à construção da identidade profissional como articulação de duas transacções, considera de grande relevância, no caso das identidades profissionais, a identidade profissional de base, enquanto parte da transacção biográfica, e define-a como trajectória ou projecção que põe em jogo imagens de si, apreciações de capacidades e realizações de desejos. Esta aproximação entre currículo e biografia está, aliás, presente no étimo latino *currere*, que significa caminho, percurso, trajectória. Os objectivos que prosseguimos incitam-nos, no entanto, não só a distinguir entre currículo e biografia, mas também entre diversas acepções e dimensões do currículo.

Com efeito, as concepções de currículo são diversas, de acordo com as perspectivas teóricas preferidas e com as dimensões enfatizadas, sendo que a “descoberta” de algumas destas últimas se relaciona com a emergência de algumas das primeiras.

Numa concepção ainda dominante, o currículo é sinónimo de programa. Trata-se de uma concepção que nos remete para os programas nacionais ou para o currículo escolar na sua faceta instituída. Recebendo

diferentes designações em diferentes autores — “currículo formal”, “currículo oficial” e “currículo prescrito”, respectivamente para Perrenoud (1995), Goodlad (1979) e Gimeno (1988), (cf. Pacheco, 1996: 69), esta visão do currículo, diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis. O “currículo formal” é o currículo explícito, hegemónico e homogéneo. Corresponde-lhe um “desenvolvimento curricular” de tipo prescritivo.

O “currículo informal” refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos. Visto como algo em construção, o currículo informal é um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios. Recebendo também designações diversas (Pacheco, *ibid.*) — “currículo real” (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), “currículo realizado” (Gimeno, 1988) ou “currículo experiencial” (Goodlad, 1979) —, o “currículo informal” diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O “desenvolvimento curricular” assumido de forma autónoma e reflexiva, por parte de professores ou de alunos, assenta nesta concepção de currículo, razão pela qual pode receber o nome de “currículo reflexivo”.

Santomé (1995), nomeadamente, considera também o “currículo oculto” (“implícito”, “latente”, “escondido” ou “paralelo”), que perspectiva como dimensão relacionada com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transportam consigo valores, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente. Ela diz respeito a “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia a dia das aulas e escolas” (*ibid.*: 201).

A relação do currículo com a vida quotidiana, mais clara na dimensão do “currículo oculto”, torna visível, entre outras, uma característica do currículo, a maior parte das vezes, escondida por capas formais e académicas: o currículo escolar é, ele próprio, um mesossistema, se quisermos um intercurrículo, que não se circunscreve à escola, tal como a escola não se circunscreve a si mesma. Enquanto tal (mesossistema), o currículo é sistema ecológico de desenvolvimento, expressão que usamos

para nos reportarmos directamente à ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), tornando saliente que, para o estudo do impacto da formação inicial, interessa ter em conta os microssistemas (“lugares” onde a agência de professores e alunos se pode exercer de forma mais cabal), mas também o exossistema e o macrossistema em que eles se integram. É, aliás, esta relação da escola com a sociedade, enquanto projecto de formação, explícito ou implícito, que é relevada pela teoria crítica do currículo ou pela concepção de currículo oculto. Enquanto cenário de desenvolvimento concreto, que inclui elementos que se estendem desde as infra-estrutura e macro-estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, o currículo “forma” as pessoas, ou seja, produz identidades.

Em Claude Dubar (1995), a construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz. A identidade profissional, uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social, é uma articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). As duas processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Por esta razão, elas só podem ser identificadas por análise empírica das biografias dos indivíduos e seu(s) tempo(s) históricos. As categorias de atribuição traduzem-se em identidades sociais virtuais e a sua força (grau de legitimidade) deve ser analisada por referência à actividade em estudo. As categorias de identificação só podem ser analisadas pelas trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si.

Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir: de acomodação (mediante a transacção objectiva) ou de assimilação (mediante a transacção subjectiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais. Na transacção subjectiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou rupturas entre a identidade visada e a identidade herdada; no plano objectivo, ela pode realizar-se por

reconhecimento ou por não reconhecimento, ou seja, por acordo ou por desacordo entre identidade real e virtual.

A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns desses sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A passagem do jovem-adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de actividade, os “saberes profissionais”. A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador. No caso da profissão docente, porque se trata de uma profissão que todos conhecemos por dentro (sobre a qual possuímos saberes de base ou representações), é importante que a formação profissional, pelo menos, interroge a socialização primária.

Ora, a efectiva transformação da identidade depende da articulação durável de um “aparelho de legitimação” e de uma “reinterpretação da biografia passada” em torno de uma estrutura tipo, cujo protótipo é “antes pensava que... agora penso que” (mudança que recebe muitas vezes o nome de “conversão”). Para tal, o trabalho biográfico (trabalho do actor) deve poder inserir-se no quadro de um “aparelho de conversação”, ele mesmo inserido numa estrutura (lugar) legitimante de plausibilidade (Dubar, 1995).

Podendo resultar, ou não, em conversão, a formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base (qualquer que seja a sua qualidade), emergente da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária. Como já dissemos, Dubar (1995) indexa esta identidade profissional de base à transacção biográfica. Segundo o autor, a transacção biográfica é sobretudo um problema de geração, pois em cada tempo há, para os indivíduos, categorias mais pregnantes que outras. A transacção biográfica inclui relações precoces formadoras da primeira identidade, mas também toda a restante história de identificações com professores, colegas, parentes, amigos e outros, nos domínios escolar, profissional, familiar e social em geral. De qualquer modo, a pregnância adquirida por uma categoria depende da sua legitimidade, objectiva e subjectiva. É através da análise dos discursos dos actores sobre si ou entre

si que se identificam as categorias (ou tipos identitários) pertinentes em cada situação. Em termos de construção de identidade, o interesse recai sobre os modos como as categorias oficiais são aceites ou transformadas nas situações. Projecto ou estratégia, a identidade profissional de base é uma projecção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado. Segundo Dubar (1995), interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo nos diversos contextos profissionais.

O trabalho realizado por Benavente, publicado em 1990, não só é um dos poucos sobre a realidade portuguesa que se referem ao problema da qualidade das identidades profissionais das(os) professoras(es) do 1º CEB, como dá indicações sobre os processos formativos capazes de as gerar. A autora identifica três grandes tipos de identidades — os tipos A, B e C — que se distinguem pela qualidade da dimensão social do seu discurso profissional. Identificando, tal como Dubar (1995), os saberes profissionais a um universo simbólico, a autora distingue entre universo pedagógico e universo social e faz depender a melhor qualidade da identidade (representada pelo tipo C e caracterizada pela implicação) da qualidade do universo social que se articula com o universo pedagógico. O universo social está ausente no tipo A, presente para servir de álibi no tipo B e presente sob a forma de implicação no tipo C.

Para esta autora (1989), a formação deste último tipo estaria relacionada com a formação em Sociologia da Educação. Outros autores reconhecem à formação em Ciências da Educação, em geral, esse mesmo papel. Correia, Caramelo e Vaz (1997), ao analisarem currículos de cursos de formação inicial de professores, acusam o facto de as Ciências da Educação terem aí, por vezes, pouco peso, quando delas depende a apropriação da compreensão do sentido das práticas pedagógicas. Mas tudo indica que o debate sobre as componentes de formação e seu impacto exige, no futuro, uma maior complexificação do problema.

3. Perspectivas teórico-metodológicas: sobre a análise de documentos

Começemos por dar conta da perspectiva e do esquema metodológico adoptados na prossecução da segunda via acima referida, com a qual se

pretende recolher elementos sobre o “currículo oferecido” a diferentes gerações de professores, em diferentes épocas históricas e contextos institucionais de formação (sobretudo, os dos professores ou ex-professores entrevistados). De currículo, lembramos, tem-se uma visão lata e própria, que se aproxima da de cenário de desenvolvimento, tal como concebido na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Para cada caso (entrevistado) ou para um conjunto de casos da mesma geração e/ou contexto institucional concreto de formação inicial, persegue-se a caracterização do sistema ecológico de formação aos seus diversos níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Para lhe acedermos, os documentos — leis, planos de estudo, programas, mas também livros, jornais, panfletos, notas informativas e outros — são a principal fonte de dados, dados que, com origem num documento que se indexa electivamente a um dos subsistemas acima referidos, possui elementos que se podem reportar a vários desses subsistemas.

A análise e a interpretação destes dados, considerada a sua natureza heterogénea, exigem a clarificação da sua “natureza”, assim como a explicitação de um modelo que os congregue numa intenção investigativa. Para essas clarificação e explicitação elegemos três abordagens: a da investigação histórico-educativa, a da análise do discurso e a da cartografia social.

No quadro em que se inserem, os documentos constituem-se em “vestígios” (Ghiglioni e Matalon, 1995) que configuram a natureza histórico-educativa da investigação subjacente ao estudo. A investigação histórico-educativa é definida por Ruiz Berrio (1997: 154) como “a história da mudança em educação”, a qual considera “uma das histórias mais interessantes e recomendáveis a elaborar, se não a autêntica história” (*ibid.*: 155). O autor critica a história centrada nos novos pensamentos pedagógicos de cada época, que nunca se preocupou em “conhecer e analisar o processo dessas inovações, o seu pôr em prática, sua aceitação ou recusa, os mecanismos dessa mudança, a sua intensidade ou a sua velocidade” (Ruiz Berrio, 1997: 155), e defende que “um dos maiores serviços que a História da Educação pode prestar é o conhecimento da génese, desenvolvimento e graus de aceitação das mudanças educativas” (*ibid.*: 156). A propósito, invoca Suchodolski (1980) quando afirma que necessitamos de uma “anatomia

histórica dos êxitos inovadores”. Esta perspectiva histórico-educativa interessa-nos, no entanto, enquanto clarificadora do estatuto que reconhecemos, no nosso estudo, ao processo sócio-histórico e não enquanto modo de fazer História da Educação.

Genericamente compostos por documentos escritos, os vestígios a analisar são também discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática: “enunciado considerado na sua dimensão interactiva, o seu poder de acção sobre o outro, a sua inscrição numa situação de enunciação”; conversação, enquanto tipo fundamental de enunciação; “sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica” (Maingueneau, 1991: 15). O reconhecimento deste carácter aos documentos tem implicações na interpretação dos resultados, nos elementos considerados na análise, mas não na análise propriamente dita, enquanto tipo de manipulação de dados. Com efeito, tal como não se tratará, para nós, de, teoricamente, fazer História da Educação, também não se tratará de, tecnicamente, fazer análise de discurso, mas, antes, de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise; em suma, não faremos análise do discurso, mas analisaremos discursos.

Torna-se, por isso, importante aprofundar a perspectiva da análise do discurso (AD) sobre os discursos. É esta perspectiva que faz com que ela se dissemine como alternativa à análise de conteúdo. Na AD, a opacidade dos textos — a sua projecção impossível numa realidade extra-discursiva — é assumida; os materiais verbais são, de facto, textos e não simples veículos de informação. Os enunciados que lhe interessam são, por isso, textos em sentido pleno, inscritos num interdiscurso cerrado, impregnados de questões históricas, sociais e intelectuais, e produzidos no quadro de instituições que constroem fortemente a enunciação. Em resumo, o seu objecto são enunciados que implicam um posicionamento no campo discursivo.

A AD começa quando se agregam num mesmo posicionamento enunciados antes dispersos. A relação dos textos com um lugar de enunciação permite identificar uma “formação discursiva”, que define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita. O ponto de origem enunciativa não é uma subjectividade, mas um lugar no qual

os enunciadores são substituíveis: cada enunciado exprime a formação discursiva. Uma formação discursiva pode ter vários lugares de enunciação e um mesmo posicionamento pode incluir vários géneros de discurso.

Mas o objecto da AD não é a formação discursiva, antes a sua fronteira constitutiva, pois um dizer é inseparável de um interdizer específico; a relação com outro é uma modalidade da relação a si. Uma formação discursiva é sempre atravessada pelo plurilinguismo em sentido lato. Por isso, os enunciados são perspectivados como sítios a partir dos quais podemos recompor a paisagem no interior da qual se formam os objectos.

Para Rolland Paulston (2000), a cartografia social — “criação de mapas relativos a questões de localização no meio social” (p. 23) — pode ajudar a investigação social a distanciar-se dos constrangimentos modernistas. A permissão às mininarrativas não só de constarem no mapa, mas também de aí se situarem no mesmo plano das grandes narrativas (a “mininarrativização das metanarrativas”, Paulston, *op. cit.*: 22), a concepção dos textos como lugares e a própria intertextualidade dos textos, assim como novas definições de espaço, de tempo, de fontes de mudança social e de meios de comunicação, interpretação, compreensão e interrogação dessas mudanças são os constituintes que configuram aquilo que Paulston denomina de nova metáfora/utensílio no estudo da mudança social e educativa.

Na cartografia social, mapeiam-se campos intelectuais e suas relações, a partir de *clusters* textuais, compondo um todo (Paulston, *op. cit.*). Estabelece-se directamente uma relação entre mapas sociais, mapas cognitivos e mapas geográficos. As formações discursivas são análogas às formações geológicas, que sofrem erosões milenares e erupções repentinas. Um mapa é um sistema descritivo que consiste numa colecção de objectos de conhecimento em torno de um “ponto onde as formas se conectam de acordo com uma regra de jogo interna” (Baudrillard, 1990, in Paulston, *op. cit.*). O cartógrafo fá-lo com base na exegese ou na análise semiótica de textos. A partir de diversas orientações dos textos, o criador do mapa faz um intertexto.

4. Perspectivas teórico-metodológicas: sobre a opção pelo método auto-biográfico

Ao pretendermos estudar dimensões de impacto da formação inicial na identidade profissional de base, em docentes do 1º ciclo do ensino básico, a

narrativa auto-biográfica apresentava possibilidades metodológicas que não identificámos noutras metodologias. A narrativa permite-nos compreender a realidade social a partir da interpretação que os sujeitos relatam sobre a sua experiência, no contexto específico e sincrónico da entrevista. Dando conta da singularidade que constitui a construção identitária, a narrativa permite-nos, também, obter informação sobre os processos de socialização, ainda que reinterpretados pelo sujeito que narra.

Interessando-nos o domínio da subjectivação do social, as dimensões pessoais destacam-se como essenciais. A individualidade face à determinação estruturo-funcionalista dos sujeitos e essas dimensões, como referem Bolívar, Domingo e Fernandez (2002: 16), “só podem expressar-se por narrativas”; “o social se psicologiza e o psíquico se socializa”, numa lógica discursiva da individualidade (*ibid.*). Não se trata de reconstituir acontecimentos e experiências, mas de compreender o significado que, na situação de entrevista, o entrevistado lhes confere. Este carácter dialógico e interactivo da narrativa ancora-se, também, na complexidade de outros discursos, exprimindo uma intertextualidade que nos remete para o mundo sócio-cultural da produção dos factos narrados.

A dimensão temporal é incontornável, na abordagem biográfica, uma vez que a experiência vivida se contextualiza numa sequência diacrónica. O significado atribuído aos acontecimentos só pode, por isso, compreender-se por relação à história (a uma história), que se projecta no presente e possibilita pensar o futuro; o tempo é, assim, inalienável do significado. Constituinte de uma convicção epistemológica orientadora da pesquisa, estas proposições levaram-nos a ter em conta, não só a temporalidade interna, isto é, a cronologia que a narrativa evidencia, mas também as temporalidades externas que se vinculam à história e aos contextos sociais e que são marcadas por uma temporalidade própria.

Nesse sentido, a identificação das pessoas a entrevistar tem como referência unidades temporais, determinadas por relação a marcos históricos na formação inicial de professores do 1º CEB: no século XX, a década de 60, ilustrativa de um modelo de formação inicial relacionado com a escola primária «salazarista»; a década de 70, paradigmática de transformações profundas na sociedade portuguesa e nos modelos de formação inicial de professores; a década de 80, na qual se extinguíram as Escolas do Magistério

Primário e se instalaram as Escolas Superiores de Educação, com a consequente alteração do nível de formação dos professores do 1º CEB, de Ensino Normal para Ensino Superior; a década de 90, na qual se consolidaram as Escolas Superiores de Educação e se elevou o nível de formação académica dos professores do 1º CEB, de bacharelato para licenciatura.

A recolha das auto-biografias desenvolve-se de acordo com as orientações metodológicas da entrevista semi-directiva e com base num guião, definido em função das finalidades da entrevista, designadamente: recolher uma narrativa auto-biográfica esclarecedora de configurações identitárias e identificar nessas configurações o lugar ocupado pela formação inicial.

O nosso intuito é escutar as pessoas singulares, a sua narrativa e o modo como atribuem sentidos às suas vivências e às suas subjectividades, tentando analisar e interpretar as razões, as interrogações, que os próprios revelam na construção das suas ideias e no modo como explicam as atitudes e partilham um sentido individual como constitutivo da organização que representam. Este modo de compreensão também o encontramos em Machado Pais (1993: 61) quando refere que “a função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao ‘não visto’ ou, melhor dizendo, somente ao ‘entrevisto’”. O entrevistado é justamente ‘o visto imperfeitamente’, o ‘mal visado’, o apenas ‘previsto’, ou ‘pressentido’ numa tentativa de recolha de mais informação...”.

É esta perspectiva de desocultação e de interpretação de um conjunto de intersubjectividades que preside à condução destes momentos com os nossos entrevistados. Todas as entrevistas exigem muito tempo, dedicação, capacidades relacionais e de escuta. Como sugerem Bogdan e Biklen (1994: 137), “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”. Estes autores alertam-nos, também, para a exigência de flexibilidade na execução deste trabalho, mencionando, ainda, que “os investigadores qualitativos têm-se centrado na dúvida relativa ao facto de a entrevista constituir uma forma de persuasão ou de sedução” (*ibid.*), o que, em certa medida, faz depender do entrevistador as características de uma boa entrevista. Torna-se, pois, necessária a criação de um ambiente de à-vontade favorável à exploração de vários detalhes, de modo a permitir uma produção rica em dados, cujo enfoque seja as perspectivas dos respondentes, sem, contudo, deixar de imprimir um certo registo de orientação, de modo a não restringir a entrevista a uma agradável conversa, quando o pretendido é um encadeamento flexível da mesma.

5. Procedimento metodológico: simulação da estratégia metodológica central para profissionalizados do curso de 1976/1979 da EMPP

No contexto da história recente da formação inicial de professores do 1º CEB, a época que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 possui algumas características interessantes com vista ao estudo do impacto da formação inicial nas trajetórias profissionais dos professores, uma vez que todo o conteúdo normativo do contexto social se encontrava suspenso, abrindo espaço à autoria, à invenção e à participação. Esta flexibilização ou diminuição de influência deixará ver mais claro o impacto de factores que, inactivos em fase normal, se expõem em fase de transformação.

Dos 1500 candidatos ao curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP), puderam entrar 100, na sua maioria com o curso complementar dos liceus, habilitação superior à necessária à candidatura. As aulas iniciaram-se em Janeiro de 1977. Já informados da experiência pedagógica, tomando conhecimento dela através do convívio com alunos do ano anterior ou simplesmente através da vivência do dia a dia da escola, estes alunos (ou a sua maioria) rapidamente integraram e desenvolveram dinâmicas de participação e intervenção cultural, tornadas palpáveis nas secções da Associação de Estudantes (teatro, jornal, boletim pedagógico), mas também nas iniciativas informais e nas aulas, onde pontificava o debate de ideias.

Mas a normalização havia de traduzir-se, cada vez mais, no retorno a formas de avaliação tradicionais (avaliação sumativa) e a modos de relação professores-alunos mais autoritários. Com efeito, o curso de 1976/1979 é o curso do “processo de normalização”, ou seja, um curso que se inicia (em Janeiro de 1977) com as memórias /expectativas da experiência pedagógica do curso de 1975/1978 e que termina (em Julho de 1979) “normalizado”. As acções de resistência de alunos e professores, individuais e colectivas, foram por isso frequentes e, aparentemente, constituintes do processo de formação, aspecto que a demonstrar-se verosímil acentua o interesse em estudar a formação inicial durante este período.

5.1. Objectivos, forma e resultados preliminares

Procurámos por isso indagar sobre essa verosimilhança, seus factores electivos e sua qualidade, usando, para esse tempo de formação, as duas vias

previstas no projecto FIIP. Foram solicitadas narrativas biográficas a professores profissionalizados pelo curso de 76/79 da EMPP, os quais sabíamos, à partida, terem uma perspectiva muito positiva sobre essa sua formação, terem na sua maioria abandonado o ensino primário, e manterem, actualmente, uma forte vinculação à educação e ao ensino, através da leccionação em outros níveis de ensino, nomeadamente no ensino superior e na área das Ciências da Educação.

As narrativas foram recolhidas mediante questões latas de orientação da narrativa, relativas aos períodos biográficos a considerar (infância/pré-escolar; escola primária; adolescência; jovem-EMPP e adulto/profissional) e a reflexões feitas actualmente sobre a sua formação inicial. Na outra via de indagação, foram analisados os textos relativos aos objectivos e programas das disciplinas ou áreas de cada um dos três anos constituintes do plano de estudos dos cursos do Magistério Primário de 1976/1979.

Na primeira dimensão de pesquisa, a análise de conteúdo das narrativas deu origem a categorias dentro de cada período biográfico previsto, as quais se desdobram em subcategorias. Aqui, vamos fazer referência apenas às categorias e subcategorias a partir do período biográfico jovem/EMPP.

No período de vida “jovem/EMPP” foram identificadas 3 categorias: “currículo”, “aprendizagens realizadas” e “expectativas relativamente à profissão”. Na categoria “currículo”, distinguem-se três subcategorias: “currículo formal”, “currículo reflexivo” e “currículo oculto”, entendidas da forma atrás exposta. No período de vida “adulto/profissional”, identificou-se uma categoria: “características de um percurso”. Na última dimensão identificaram-se duas categorias: “contributos dos períodos revolucionário e da normalização na formação social e profissional” e “contributos da formação de professores da EMPP para a actual formação de professores”.

O currículo formal é pouco valorizado nas narrativas. O mesmo já não acontece com o currículo reflexivo ou com o currículo oculto. No currículo reflexivo salientam-se as discussões entre colegas nos trabalhos em grupo e nos seminários, com origem na vontade dos alunos ou no projecto pedagógico de alguns professores; estas teriam tido impacto na promoção de capacidades de reflexão, de auto-descoberta e de autonomia, na criação de sentimentos de auto-eficácia e de respeito pelo outro e na construção de uma

teoria pessoal sobre a educação. A subcategoria currículo oculto abrange duas dimensões: uma relativa ao ambiente da escola caracterizado pela presença constante da alegria, da arte e da cultura, e pela solidariedade entre colegas; outra relativa à resistência à normalização, caracterizada pela constante participação, ou reivindicação de participação, na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que diz respeito às aulas e nas suas relações com a avaliação.

Na categoria “aprendizagens realizadas”, as narrativas destacam dois aspectos: por um lado, o incremento da capacidade de reflexão, de vivência democrática e o companheirismo e a amizade; por outro lado, o reconhecimento da dimensão social, humana e política da educação. As “expectativas sobre a profissão” resumem-se no sentimento comum de poder mudar o mundo, mudando o professor e “salvando” as crianças. Mas, no percurso profissional, imperam os sentimentos de frustração e de estagnação, dadas as condições de trabalho (isolamento e ausência de inovação), mas também a luta pela sobrevivência intelectual e pela manutenção do sonho. Essa luta levou a maioria a mudar de carreira com o intuito de reinvestir o sonho. O trabalho realizado no 1º CEB centrava-se na perseguição do sucesso e bem-estar das crianças.

As reflexões sobre a formação inicial, nas narrativas, salientam a relação da formação profissional com a formação pessoal e, ainda, o currículo reflexivo, a cultura de participação e o projecto profissional de transformação social pela transformação educativa. Estas reflexões, de certo modo, sintetizam os restantes resultados e correspondem às dimensões nucleares de uma identidade profissional de base. Poderíamos dizer que, para estes professores, a formação inicial foi um momento importante de formação pessoal e profissional; para esta formação contribuíram sobretudo, segundo os próprios, o currículo reflexivo e o currículo oculto (enquanto cultura de participação); dessas dimensões curriculares e daquela formação resultou um projecto profissional que aproximámos do tipo C de Benavente (1990), segundo o qual a acção pedagógica é uma acção de transformação social.

Da análise que nos propusemos fazer dos planos de estudo, tendo em conta a relação a estabelecer com os resultados parciais anteriormente apresentados, queremos aqui destacar dois aspectos: por um lado, os objectivos e, por outro lado, a “organização curricular” dos diferentes anos do curso através das suas componentes.

Os objectivos organizam-se em duas dimensões, uma relativa aos princípios orientadores e a outra relativa ao “perfil do professor a formar”. Nos princípios orientadores destacamos a afirmação de que “o ensino constitui uma força nuclear de realização e libertação de um povo”. No “perfil do professor a formar” distinguem-se duas categorias: o perfil psicopedagógico e o perfil do profissional. O perfil psicopedagógico diz respeito à relação do professor com a sociedade (“dinamizador e encaminhador da história no sentido da justiça”; “conhecedor da organização social em que se integra”; “Interventor social”), à relação socializadora com a criança (“primeiro mestre da cidadania”; “a criança espera dele o caminho para a vida e para a cidade”), à relação de ensino com a criança (“capaz de compreender e conhecer a criança” — fisicamente e mentalmente; “capaz de profissionalizar os conhecimentos e os transformar em actos de pedagogia corrente e científica”; “capaz de individualizar a acção pedagógica”) e à relação com a escola (“especialista integrado interventor na dinâmica geral da escola”). Os Planos de Estudos investem ainda, e bastante, na dignificação da profissão docente, o que se materializa na expressão de objectivos relativos ao perfil profissional do professor. O exercício profissional deve, por isso: “corresponder às necessidades profissionais, anseios culturais e projectos de vida dos futuros professores enquadrados numa sociedade nova e participada”; “oferecer aos futuros professores boas condições para desejarem a sua profissão e terem esperança numa vida prestigiada e socialmente útil”; “valorizar e restabelecer a dignidade dos professores”; “sugerir amplas vias de realização pessoal em domínios culturais, pela arte e pela investigação científica”.

No que diz respeito às componentes curriculares, o principal aspecto a destacar é a existência de duas áreas com carga horária, relativas à interdisciplinaridade, à auto-formação e à participação na escola, uma denominada “situações interdisciplinares” (actividades de contacto; seminários temáticos de opção; prática pedagógica; análise de situações; seminário) e outra “disciplinas optativas e intervenção escolar”. As outras áreas são a psicopedagógica, a científica e a das expressões.

6. Procedimento metodológico: análise de documentos de cariz sócio-político produzidos nas décadas de 80 e de 90

Neste estudo, foram tratados, por análise de conteúdo, 36 documentos de natureza sócio-política, sobre formação inicial de professores, produzidos

durante as últimas décadas de 80 e de 90. Dessa análise, resultou um sistema categorial constituído por 2 categorias de tempo e 6 categorias temáticas. As categorias de tempo são: a que se estende da promulgação da LBSE até ao 13º Governo Constitucional, abrangendo *grosso modo* a segunda metade da década de 80 e a primeira metade da década de 90; e a que abrange os 13º e 14º Governos Constitucionais. Os documentos de cada um destes tempos possuem uma coerência e relação próprias. As seis categorias temáticas são denominadas e definidas da seguinte forma: “instituições formadoras” — categoria em que se integram todos os enunciados relativos às instituições onde deve ocorrer a formação inicial de professores do 1º CEB, tais como os relativos ao debate politécnicos/universidades; “valorização profissional” — categoria em que se integram todos os enunciados relativos à defesa da melhoria, ou à melhoria efectiva, do estatuto profissional dos professores do 1º CEB, tais como os relativos ao grau de licenciatura e igualização de vencimentos; “organização curricular” — categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito à organização da formação inicial a nível nacional, do ponto de vista formal e prévio ao acto de formação, tais como os relativos às componentes de formação e sua percentagem de tempo; “desenvolvimento curricular” — categoria em que se integram as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação; “culturas de formação” — categoria em que se integram as unidades discursivas relativas aos modos de vida institucional que se relacionam com as atitudes, os valores, as acções de rotina e as que emergem de forma divergente e espontânea, as relações de poder e as especificidades interaccionais dos quotidianos vividos na instituição; “perfil do professor a formar” — categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito às competências e capacidades que constituem o tipo de professor que se pretende e que a formação inicial deve perseguir.

6.1. Descrição dos resultados da análise

A primeira categoria de tempo — a que, simplificando, chamaremos “década de 80” — corresponde ao fecho do ciclo revolucionário (ideologia de democratização) e à abertura de um contexto de reforma global (acompanhado do início da expansão do mercado) em que se intensificou a assunção de um Estado essencialmente regulador e uma definição economicista da educação. Como conceitos centrais identificam-se os de

democratização, direcção (gestão) democrática, heteronomia e gestão profissional. Nesta época, emerge uma ideologia da modernização (competitividade, excelência, eficácia), ou seja, um discurso da qualidade em educação. A segunda categoria de tempo — a que, simplificando, chamaremos “década de noventa” — caracteriza-se por uma política educativa que se desenvolve entre uma ideologia neoliberal (resultante de políticas de nova direita), que assenta na liberdade individual de escolha e na expansão do mercado educacional, e o impulso de uma política de *territorialização* evidenciada nos discursos da descentralização e da desconcentração. Como conceitos centrais salientam-se os de autonomia (contratualização) e participação. Dá um modo paradoxal, assistimos simultaneamente à expansão de uma ideologia do progresso (do mercado) e à emergência da concertação social (da participação). Nesta época, iniciou-se uma nova definição organizacional das escolas (parcerias, negociação, responsabilidade, diálogo), cuja máxima expressão foi assumida com a elaboração do pacto educativo, que se celebrou na *paixão pela educação*.

Estes dois tempos estão presentes em cada uma das categorias temáticas, excepção feita à categoria “culturas de formação”, que possui enunciados oriundos apenas de documentos da década de 90.

A categoria “instituições formadoras” integra unidades de análise que dão conta das transformações (e tensões) relativas aos lugares de formação e ao discurso da qualidade (que emerge) em torno dos indicadores de formação inicial. A década de oitenta (nomeadamente a primeira metade da década) caracteriza-se pela passagem de toda a formação inicial de docentes para o ensino superior, questionando-se a distinção entre as ESEs e as Universidades e defendendo-se a coexistência na mesma instituição de formação de professores de níveis de ensino diferentes. Na década de noventa, intensifica-se o questionamento da distinção entre as ESEs e as Universidades, assiste-se à proposta de diversas parcerias entre Universidades e Politécnicos, com vista, nomeadamente, à investigação. Estas medidas, especificamente, as parcerias, o incentivar da investigação educacional, a criação do estatuto de escolas cooperantes e a participação em projectos interinstitucionais (no âmbito da investigação), apelam (incentivam) à valorização dos cursos de ensino pelas Universidades e levantam a questão da qualidade da formação inicial.

Na categoria “valorização profissional”, tendo-se em conta cada um dos períodos (década de oitenta e década de noventa), salienta-se a existência de um percurso conturbado (mas intenso e positivo) que pretende reduzir assimetrias, assegurando a diversidade e as condições de flexibilidade que promovem a valorização e o progresso na carreira. A exigência de grau superior para o exercício da docência põe termo a diferenças de estatuto profissional e de dignidade social (valorizando e motivando os docentes). De facto, existe um discurso de dignificação da profissão docente (quer ao nível sindical, quer governamental) em que a qualificação, o aperfeiçoamento, a flexibilidade, a renovação e a reconversão na carreira se enquadram numa dinâmica promotora de igualdade do estatuto docente. Na segunda metade da década de noventa, apela-se à existência de licenciaturas que sejam atractivas para os bons alunos. Por sua vez, com a ênfase na investigação (e com preocupações de recrutamento de formadores), assiste-se ao aparecimento de discursos (governamental e sindical) sobre a qualidade na formação inicial, com preocupações de avaliação, de acreditação, de acompanhamento e de fiscalização da formação. Digamos que se assiste (nestas circunstâncias e nas duas décadas) à (desejada) emergência e consolidação (simultâneas) do estatuto sócio-profissional dos docentes.

Na categoria “organização do currículo”, encontramos, na primeira metade da década de oitenta, uma forte tensão entre as questões da duração dos cursos (bacharelato e licenciatura), da bivalência e da qualidade do ensino primário a partir de princípios de *carácter psicopedagógico*. As componentes de formação propostas são: Formação Geral e Científica, Formação no âmbito das Ciências da Educação e Observação e Prática Pedagógica orientada.

Na década de noventa, os discursos caracterizam o ensino primário e a acção dos professores através de princípios de *cariz sócio/político*. Existe uma filosofia clara, expressa num modelo coerente do perfil do licenciado (com uma identidade própria de formação) e um forte investimento nas áreas de investigação educacional (com diminuição de carga horária).

Nas componentes de formação, salientamos (por comparação com a década anterior) preocupações (identitárias de valorização docente) que se exprimem numa formação pessoal, social e ética, de forte componente educacional e na especialidade, com grande ênfase numa prática pedagógica

como iniciação à prática profissional. Deste modo, a formação inclui uma componente de Ciências da Educação e outra de Prática Pedagógica (adequadas às características dos ciclos de ensino definidos na LBSE), que pretendem promover (incentivar) uma sólida formação dos docentes ao nível pessoal, social, cultural e científico (pretensão do discurso modernizador e da qualidade).

A categoria “desenvolvimento curricular” integra as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação. A opção por esta terminologia consubstancia-se na sua utilização por autores de referência no domínio da Teoria do Currículo, tais como Zabalza (1988) e Stenhouse (1981), que salientam a importância de se conceber o currículo, não apenas como um conjunto de conteúdos de aprendizagem, mas também como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros; incluem-se nesse sistema todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens.

A análise de conteúdo realizada evidencia, desde logo, uma densidade discrepante nas referências identificadas na primeira e na segunda unidade de tempo, com uma superior expressão nesta última. No entanto, o elevado número de referências ao desenvolvimento do currículo, que se identifica na segunda metade da década de noventa, suscita algumas considerações sobre a necessidade da sua clarificação, uma vez que a lógica da sua articulação se revela pouco explícita. É de salientar, ainda, que as dimensões referidas na primeira unidade temporal se mantêm na segunda, registando-se a sua especificação de um modo mais exaustivo e complexo.

As dimensões a que nos referimos dizem respeito ao ano de indução, à prática pedagógica e ao apelo a uma formação multifacetada. Assim, verifica-se uma constante alusão à necessidade de implementação do ano de indução: “criação de condições para efectivação do ano de indução” (ME, 1984), “prevê ano de indução” (FENPROF, 1986), “propõe-se a indução profissional” (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas — CRUP, 1997), “o desenvolvimento de um ano de indução” (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores — INAFOP, 2002). A esta insistência não é alheio o facto de, apesar de ser considerado como uma dimensão formativa fundamental, na inserção profissional dos jovens

professores, as escolas de formação e a administração educacional «resistirem» à sua concretização.

Relativamente à prática pedagógica, que na primeira unidade de tempo não surge associada a dimensões específicas, passa a ser referida, na segunda unidade de tempo, como um momento transdisciplinar, de vivência, de auto-reflexão, de consciencialização e de integração construtiva de comportamentos profissionais, salientando-se, ainda, a referência ao estabelecimento de parcerias com escolas cooperantes: “uma formação prática que considere o desenvolvimento da capacidade crítica e auto-reflexiva dos futuros professores (...) (que vise) constituir parcerias estáveis com «escolas cooperantes» (...) iniciação à prática como projecto transdisciplinar” (INAFOP, 2002); “maior articulação das diversas componentes do currículo, nomeadamente na prática pedagógica” (Afonso, 2001).

O apelo a uma formação multifacetada exprime-se, no primeiro momento, pela defesa da inclusão de “matérias científicas, sociais e psicológicas, didáticas e tecnológicas (...) de ligação à investigação científica e pedagógica e actividades, conduzidas cientificamente, de contacto e observação com o meio exterior” (FENPROF, 1986). No início da década de noventa, a multifuncionalidade surge associada à dimensão investigativa e implicada na problematização, quer da realidade social, quer das representações dos futuros professores, relativamente à identidade profissional é aos contextos da prática docente. Sensivelmente na mesma época, emergem apelos e exprimem-se preocupações face à qualidade dos formadores, à consistência científico/pedagógica e à coordenação e política do pessoal docente, nos cursos de formação inicial de professores.

Na segunda metade da década de noventa, os discursos que referimos intensificam-se, apelando-se à reflexão e à investigação colaborativa entre os docentes, no sentido de uma maior e melhor integração curricular: “Criação de condições de colaboração entre docentes (...) atribuir a coordenação a formadores com competências de reflexão e de investigação” (INAFOP, 2002). Os documentos analisados evidenciam, ainda, uma crescente preocupação, que se manifesta sob a forma de crítica, com a qualidade científico/pedagógica do pessoal docente e a sua implicação nos processos de formação dos futuros professores: “não há reflexão curricular aprofundada,

é deficiente a articulação entre as várias componentes do currículo (...) os modos de trabalho pedagógico com os alunos não são os adequados com o tipo de formação” (Afonso, 2001: 20); “défices na percentagem de docentes com formação pós-graduada relevante, na consistência de um corpo docente próprio e estável (no sector privado), e na investigação específica, individual e institucional que é muito escassa” (Afonso, *op. cit.*: 21).

As referências à avaliação dos formandos, que surgem apenas no final dos anos noventa, reflectem o «senso comum» dos discursos teóricos mais recentes neste domínio, salientando a importância das suas diferentes dimensões, formativa e sumativa, e da sua adequação à especificidade dos saberes e das competências a avaliar.

A categoria “culturas de formação” constituiu-se autonomamente relativamente às categorias “organização do currículo” e “desenvolvimento curricular”, por opções de natureza heurística, na interpretação dos dados. Isto é, apesar de conceptualmente se considerar o currículo na sua acepção lata, que inclui, não só os saberes veiculados formal e intencionalmente, mas também aqueles que resultam de todas as vivências institucionais, considerámos que as referências a actividades de natureza sócio-cultural nos permitiriam produzir inferências pertinentes para a compreensão dos processos de construção de identidades profissionais de base e, por isso, deveriam ser categorizadas de modo independente. Assim, salientamos a total ausência de alusões às “culturas de formação”, na primeira metade da década de oitenta, e a sua aparente «redescoberta» nos discursos datados na segunda metade da década de noventa, nos quais se reconhece a importância das culturas organizacionais na qualidade da formação e se apela ao envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos: “salienta-se a importância do currículo oculto e de fenómenos extra-curriculares na formação inicial” (Conselho Nacional de Educação — CNE, 1999), “foi possível identificar culturas organizacionais que valorizam a identidade profissional dos futuros educadores e professores (...) reforço de uma cultura de escola própria” (Afonso, *op. cit.*). Registámos, ainda, a referência à necessidade de elaboração de projectos de formação, pelas instituições, “os parâmetros de apreciação (dos cursos de formação inicial) dizem respeito ao projecto de formação da instituição”, considerando que pode ser indiciadora de uma reconceptualização da formação

profissional, no sentido da consideração da sua complexidade sócio-cultural e psicológica.

Embora de um modo indirectamente implicado nas “culturas de formação”, consideramos as alusões, na segunda metade da década de noventa, à implementação de medidas de recrutamento dos formandos entre «os melhores alunos», como potencialmente implicadas nesse domínio; essas alusões articulam-se com o reconhecimento de que os cursos de formação inicial de professores “[n]ão constituem a primeira escolha, em cerca de metade dos jovens (em 1994/95 e no ensino público) e estes não são os «melhores alunos»” (FENPROF, 1997). Esta situação, no entanto, sofreu alterações, no final da década de noventa: “o inquérito confirma que a grande maioria dos diplomados (...) escolheram o curso como primeira opção, com razões centradas na expectativa da aquisição de conhecimentos de «interesse pessoal», e de uma futura «realização profissional.»” (Afonso, *op. cit.*: 22).

A categoria “perfil do professor a formar” relaciona-se com uma panóplia de debates, em torno da identidade profissional do professor do 1º CEB, que se estabeleceram, concomitantemente, com o processo de instalação e início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação (ESEs). Estes debates estão implicados nas referências que identificámos na categoria “valorização profissional”, especificamente naquelas que propõem uma elevação do grau académico, na formação destes profissionais. A opção pelo termo perfil justifica-se pela sua utilização nos diversos documentos que analisámos, embora, conceptualmente, não nos pareça o termo mais adequado, uma vez que nos remete para uma simplificação e uma linearidade não adequadas à identidade profissional dos professores.

A análise diacrónica das unidades de discurso, integradas nesta categoria, revela que, nas décadas em estudo, as propostas relativas à profissionalidade docente no 1º CEB e à organização deste nível de ensino, sofreram transformações.

Embora a alusão a um profissional em permanente formação seja persistente, alteram-se as formas da sua tutela: na primeira metade da década de oitenta, a tutela da formação permanente é atribuída ao estado e, na segunda metade da década de noventa, é «depositada» nas instituições académicas. Esta alteração poderá relacionar-se com os discursos e as

medidas legislativas que, respectivamente, reconhecem e implementam o acréscimo de formação académica de grau de bacharelato para grau de licenciatura, o que indicia o reconhecimento de um exercício profissional com maiores exigências no domínio dos saberes académicos.

O debate sobre a monodocência e a polivalência do perfil profissional e as suas relações com a “organização curricular” do 1º CEB é, também, estruturador das transformações registadas nas décadas em estudo: “garantir docência de classe pluridisciplinar” (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa — SPGL, 1979), “modelo trivalente, monovalente absoluto ou bivalente” (ME, 1984), “disposta a discutir a bivalência (proposta pelo Ministério da Educação)” (FENPROF, 1986), “A formação inicial dos professores tem que (...) ter em conta um relativo grau de polivalência e de transição entre ciclos de ensino” (FENPROF, 1995), “a formação inicial dos professores do 1º CEB deve ter em conta um perfil profissional de monodocência coadjuvada nas áreas de expressão, na matemática e nas ciências” (CRUP, 1997).

O processo de instalação das ESEs e o funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores, nestas instituições, na década de oitenta, instituíram um modelo de formação bivalente (os cursos de Professor do Ensino Básico — PEB), no qual se previam currículos de formação organizados em dois «ciclos»: os primeiros três anos de cariz generalista (habilitando para a docência no 1º CEB) e um último ano de especialização disciplinar (habilitando para a docência no 2º CEB); este modelo pretendia constituir-se como um compromisso entre o professor generalista e o professor especialista.

No final da década de noventa, registam-se alusões a um perfil de monodocência coadjuvada que, se por um lado recupera uma conceptualização sobre o 1º CEB, na qual se privilegia a relação educativa e a vinculação professor/aluno, por outro lado se reconhece a ineficácia dos modelos de docência generalista. Como já referimos, recorrendo a uma citação da documentação analisada, a coadjuvação é indicada para as áreas de expressão, a matemática e as ciências, o que pode indiciar um perfil de monodocência, num registo de tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular.

As referências ao âmbito de intervenção profissional dos professores do 1º CEB sofrem também alterações, ao longo das duas décadas. Assim, na

primeira metade da década de oitenta, configura-se o perfil de um profissional psicopedagogo, centrado na relação educativa, circunscrita ao espaço da sala de aula. A implementação dos cursos de PEB, na segunda metade da década de oitenta e na primeira metade da década de noventa, preconiza o perfil de um profissional com sólida formação técnico/científica e centrado nas relações de ensino/aprendizagem. Os discursos, datados da segunda metade da década de noventa, remetem-nos para o perfil de um profissional polivalente, flexível, reflexivo, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas sócio/educativos e que, por isso, alarga o âmbito da sua intervenção à instituição e à comunidade: “A acreditação (dos cursos de formação inicial de professores) deverá ter em conta, como competências profissionais a formar, a capacidade de reflexão, o questionamento crítico, a adaptabilidade a situações complexas e mutáveis” (CNE, 1999), “(o professor) gere situações problemáticas e conflitos interpessoais (...) participa activamente em todas as dimensões da vida escolar” (INAFOP, 2001a). É, também, o perfil de um profissional que concebe e gere currículos e projectos; que manifesta uma atitude intermulticultural e domina as tecnologias de informação e de comunicação: “(o professor) manifesta respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos (...) promove a integração curricular de saberes e práticas sociais da comunidade” (*ibid.*), “concebe e gere o projecto curricular de turma e coopera no projecto curricular da escola (...) fomenta a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens (pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação)” (INAFOP, 2001b).

7. Interpretação dos resultados: as culturas de formação no cruzamento das duas vias de estudo

Ao atentarmos nos resultados do estudo baseado na análise de documentos, cruzando as categorias temporais com as categorias temáticas, identificamos dimensões da formação inicial de *percurso forte* e dimensões de *percurso fraco*, tendo-se em conta a relação entre os discursos e as suas concretizações (Fig. 1). Entre as primeiras — que consideramos de *percurso forte* — encontram-se as relativas às categorias “instituições de formação”, “valorização profissional” e “organização curricular”; entre as segundas — que consideramos de *percurso fraco* — estão as relativas às categorias

“desenvolvimento curricular”, “culturas de formação” e “perfil do professor a formar”. Nas últimas, há uma maior distância entre os discursos e a sua concretização.

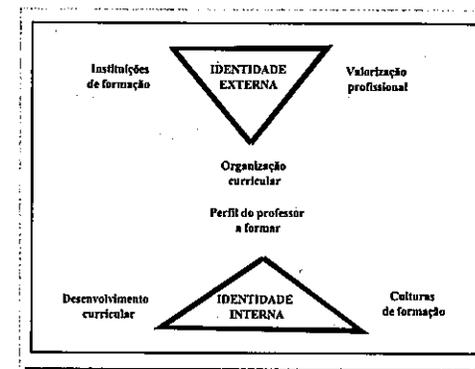


Figura 1 - Dimensões de percurso fraco e dimensões de percurso forte no que diz respeito à formação inicial de professores do 1º CEB, nas décadas de 80 e de 90 do séc. XX

Os dois grupos de dimensões dizem respeito a duas diferentes perspectivas possíveis sobre a relação entre a formação e a identidade profissional do professor que, embora relacionadas, se podem (devem), com objectivos de análise, distinguir: aquela em que as decisões políticas sobre a formação se relacionam com a identidade do professor (como grupo profissional), enquanto dotado de características socialmente objectivas e fontes de maior ou menor estatuto social — de compreensão sociológica; e aquela que diz respeito às qualidades profissionais valorizadas pelos professores e competências associadas, ambas relacionadas com a sua identidade pessoal, que decorre da formação profissional, qualquer que seja o seu tipo — inicial, contínua ou resultado do processo de imersão na cultura própria (das interacções próprias) ao grupo e contextos profissionais — de compreensão psicológica, psicossocial e psicossociológica.

Podemos, assim, considerar que, nas duas últimas décadas do séc. XX, se deram, através das transformações introduzidas ao nível da formação

inicial de professores (no que diz respeito ao tipo de “instituições formadoras”, à “organização do currículo” e à “valorização profissional”), passos determinantes no fortalecimento do estatuto social e profissional do professor do 1º CEB. O mesmo não se poderá dizer sobre a segunda perspectiva. A este respeito (“desenvolvimento curricular”, “culturas de formação” e “perfil do professor a formar”) há ainda um importante percurso a fazer, percurso que depende mais das interacções e interpretações humanas que das leis ou prescrições. É de salientar, no entanto, a inclusão recente (apenas no final da década de 90) das “culturas de formação” entre as dimensões de problematização da qualidade da formação através das relações de formação.

Parece ser, aliás, a este nível que se vislumbra uma relação heurística entre os dois estudos aqui apresentados. Com efeito, vejamos os resultados decorrentes da simulação da estratégia metodológica central para profissionalizados do curso de 1976/1979 da EMPP, onde as “culturas de formação” — nomeadamente a participação dos estudantes na gestão do seu próprio currículo — emergem, para os sujeitos, como a dimensão curricular com mais impacto na sua formação (Fig. 2).

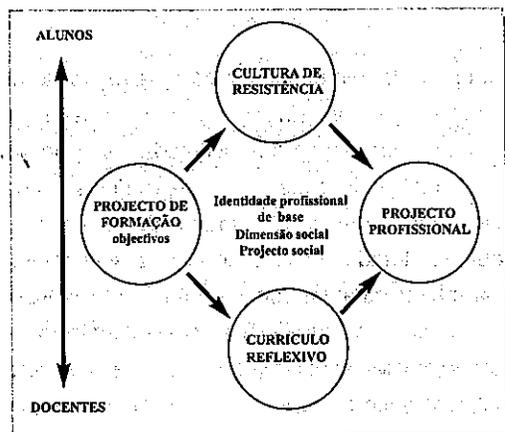


Figura 2 - Currículo e identidade profissional de base: simulação para o caso do curso de 1976/1979 da EMPP

Nos professores estudados, há uma relação entre o projecto de formação e o projecto profissional; neste caso, a relação existe mesmo ao

nível da dimensão social do projecto de formação, a qual teve um impacto determinante nas identidades profissionais de base dos seus alunos. Em segundo lugar, bem explícita nos objectivos do plano de estudos (currículo formal), a dimensão social do projecto de formação parece tornar-se projecto profissional através do currículo reflexivo e do currículo oculto; sabemos que nem sempre o currículo formal tem tradução nas restantes dimensões do currículo; o facto de no período e situação em estudo tal ter acontecido poderá prender-se com a agência humana naquele contexto institucional, mas também com um contexto societal, que embora já em refracção, ainda sustém suficiente invenção e criatividade. Em terceiro lugar, essa agência parece exercer-se através das figuras do corpo docente que oferecem um currículo reflexivo, mas sobretudo através do corpo discente que investe especialmente no seu próprio processo de formação. Apesar de oriunda da cultura de participação/resistência, é interessante ter em conta que esta agência discente é prevista não só nos objectivos curriculares, mas também na própria carga horária, sob o nome de “intervenção escolar”.

Em suma, o investimento pessoal dos estudantes no processo formativo parece-nos um factor a estudar de um modo particular, pois somos de opinião que ele pode vir a constituir-se como uma característica essencial da identidade profissional de base dos docentes do 1º CEB. E esse investimento terá de ser analisado a partir do conceito de participação em todos os aspectos da vida da escola, por um lado, e no próprio processo de produção política da educação no nosso país, por outro lado. O seu cotejo com os modos de participação actuais pode permitir-nos aprofundar o debate em questão sobre o lugar da formação, particularmente a inicial, nas vidas dos professores.

Nota

- 1 Este artigo decorre dos trabalhos desenvolvidos pelos autores durante o 1º ano do projecto FIIP — Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: currículo e identidades profissionais de base — financiado de 2002 a 2005 pela FCT (POCTI/FEDER).

Referências

- AFONSO, Natércio (2001). *Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa: FPCE-UL.
- BENAVENTE, Ana (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*, 1, pp. 17-21
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1998). *Investigação Qualitativa em Educação — Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus & FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación, enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of Human development — experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CNE (1999). *Sistemas de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores da educação básica e do ensino secundário*.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João & VAZ, Henrique (1997). *Formação de professores — estudo temático*. Porto: FPCEUP (documento fotocopiado).
- CRUP (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*.
- DUBAR, Claude (1995). *La socialisation — construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- ESTEVE, José Manuel (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FENPROF (1986). *Parecer*. (documento de apreciação de projecto de lei sobre ordenamento jurídico da formação de professores).
- FENPROF (1997). *A formação inicial dos professores do 1º CEB*. 3ª Conferência Nacional do 1º CEB.
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação — uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 17-34.
- FINGER, Matthias (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 79-86.
- INAFOP (2001a). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ME.
- INAFOP (2001b). *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB*. Lisboa: ME.
- INAFOP (2002). *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: ME.
- LOPES, M. Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação, A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-IIIE.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'analyse du discours — introduction aux lectures d'archives*. Paris: Hachette.

- MATOS, Manuel (1978). Escolas do Magistério Primário — uma experiência apunhalada. *O Professor*, 5, pp. 39-44.
- ME (1984). *Sobre o perfil dos professores a formar nas ESEs* (relatório do grupo de trabalho criado pelo despacho nº 138/ME/84 de 27 de Julho — 13 de Outubro).
- MEIC (1979). *Formação de professores*. (Documento dactilografado e divulgado pelo SPGL em circular 1/092/79).
- PACHECO, José (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM.
- PAULSTON, Rolland (2000). *Social Cartography — mapping ways of seeing social and educational change*. New York and London: Garland Publishing.
- PLUMMER, Ken (2001). *Documents of life 2. An Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE Publications.
- RUIZ BERRIO, Julio (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. In Narciso Gabriel & António Vinão Frago (Eds), *La investigación histórico-educativa — tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, pp. 131-202.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- STENHOUSE, Lawrence (1981). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books, Ltd.
- TADEU da SILVA, Tomás (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- ZABALZA, Miguel Angel (1998). *Planificação e “desenvolvimento curricular” na Escola*. Porto: ASA.

EXPLORATORY STUDY ABOUT TEACHERS' EDUCATION CURRICULUM AND PRIMARY TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES: CLUES ABOUT STUDENTS' PARTICIPATION IN CURRICULUM DEVELOPMENT

Abstract

In this paper we present and discuss the partial results of two research studies. These results constitute themselves as models of analysis for future research. The two studies aim at identifying dimensions of primary teachers' education curriculum that are related with their professional identity building. One of these studies uses content analysis in order to study social and political documents about teachers' education, dating from the last eighties and the last nineties. In this study we have come to the conclusion that there have been both strong and light changes in teachers' education during those two decades. Strong changes are related with the empowerment of teachers' status. Areas of light changes are more concerned with aspects of teachers' education that depend on personal and professional relationships development in the educational process. So far, we can point out that only recently has the participation of students in the management of their own curriculum become a quality criterion in the evaluation of teachers' education. Since its beginning, the other research study puts into relation dimensions of the curriculum held at Escola do Magistério Primário do Porto, in 1979, with life stories written in first hand by its former students. Data show that the dimension of «hidden curriculum» is considered by the students to be the most important vector in their teachers' education. It caused and still causes strong impact in the way they conceptualise their professional practice. This dimension of «hidden curriculum» is understood, by these former students, mainly as the social climate held in that school, which was based upon deep relationships of sociability and in the engagement of students in the production of culture and in the management of their own curriculum. As a whole, these conclusions invite us to study more deeply the role of the different cultures that are represented in different primary school teachers' education courses, and how they influence upon the building of their professional identities.

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LE CURRICULUM DE LA FORMATION INITIALE ET L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES: INDICATEURS SUR LE RÔLE DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS À LA GESTION DE LEUR PROPRE FORMATION

Résumé

Cet article présente et met en discussion les résultats partiels — qui se constituent, d'ailleurs, en modèles d'analyse pour des recherches à suivre — de deux études réalisées avec l'objectif d'identifier des dimensions du curriculum de la formation initiale des instituteurs et institutrices qui sont en relation avec la formation de leurs identités professionnelles, en tant que conséquence des illusions et désillusions d'une identité professionnelle de base. Une étude se fonde sur l'analyse de contenu de divers documents sociopolitiques concernant la formation initiale des instituteurs, qu'ont été écrits au cours des années 80 et 90. Dans cette étude il devient apparent que la formation initiale, pendant ces deux décades, a éprouvé changements forts et faibles. Les domaines des changements forts mènent à l'amélioration du statut objectif des instituteurs et institutrices. Dans les domaines de changements faibles, concernant les aspects où la qualité de la formation dépend des relations de formation, on souligne l'émergence récente de la participation des étudiants dans sa propre formation comme un critère de qualité. L'autre étude met en rapport, dès son début, les dimensions du curriculum du cours de 1979 de l'École du «Magistério Primário» de Porto avec des narratives autobiographiques des ex-élèves de ce cours. La dimension cachée du curriculum, que se rend concrète dans une ambiance de formation — entendue ici comme l'ensemble des rapports de sociabilité profonds et de la production de culture — et dans l'engagement des étudiants dans la gestion de leur propre curriculum, est (regardée par les sujets comme la source principale de leur formation initiale, avec des effets sur les manières actuelles d'envisager leur pratique professionnelle. Dans son ensemble, ces conclusions nous invitent à approfondir, en d'autres études, le rôle des cultures de formation dans la construction de l'identité professionnelle des instituteurs et institutrices.