

IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO 1º CEB: AS FONTES DO NOSSO (DES)CONTENTAMENTO

Amélia Lopes e Agostinho Ribeiro *

Apresentam-se conclusões e perspectivas decorrentes de um estudo relativo à construção de identidades profissionais nos dias de hoje em docentes do 1º CEB. Partindo de indicações teóricas e práticas de um trabalho anterior, o estudo agora em foco desenvolveu-se em torno de dois objectivos concorrentes: identificar vias para a construção de novas identidades dos docentes do 1º CEB em geral e dar conta do processo de construção de identidade profissional de professoras envolvidas num dos grupos de formação de um projecto de investigação-acção em colaboração numa escola primária da cidade do Porto.

A identificação de vias adequadas à construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB obedeceu à tradução do esquema de profissionalização da actividade, que António Nóvoa (1987) utiliza para dar conta da profissão no passado, em função da noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (1995).

Focalizando-se a dimensão subjectiva da mudança social e percorrendo-se os três tempos da história da modernidade genericamente identificados na literatura sobre a problemática da modernidade/pós-modernidade, procurou-se identificar as identidades docentes, pessoais e colectivas, correspondentes a cada tempo, sabendo-se que o momento actual se caracteriza pela sua convivência assimétrica. As análises relativas ao terceiro tempo (futuro) correspondem à tradução acima referida.

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

Perspectivam-se ainda as possibilidades de uma nova contingência sócio-cultural para o 1º CEB e a importância de uma nova formação inicial para a construção de novas identidades dos professores do 1º CEB.

Neste texto, pretendemos dar a conhecer algumas das relações e dos efeitos estabelecidos e a estabelecer, do nosso ponto de vista, a partir das conclusões parciais e globais a que chegámos no nosso trabalho de investigação sobre a construção de identidades profissionais, hoje, em professoras do 1º CEB.

1. Pontos de partida

Partimos para o estudo, iniciado em 1994, com um referencial teórico e com um referente prático. Em 1993, terminámos uma primeira fase de pesquisa no domínio, constatando, do ponto de vista teórico, por um lado que a crise de identidade docente se traduzia na persistência de um exercício profissional marcado ainda pela tradição, apesar das vontades pessoais de mudança, e por outro lado que o que de mais essencial está subjacente à crise de identidade dos professores é comum às restantes crises de identidade de outros grupos e lugares nas sociedades ocidentais contemporâneas; do ponto de vista empírico concluía-se que, por comparação com professores de outros países, a crise nas professoras portuguesas era especialmente intensa e que as relações das professoras com a mudança e com as crianças eram dimensões centrais dessa dinâmica crítica – a primeira especialmente pelo seu impacto relacional, a segunda especialmente pelo seu impacto pessoal.

Também em 1993, tínhamos iniciado um projecto de investigação, o projecto CRIA-SE (Ribeiro *et al.*, 1997), com o qual pretendíamos, através de um processo de investigação-acção em colaboração, identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano, num campo de investigação constituído por duas comunidades escolares a que correspondiam escolas primárias e jardins de infância. À medida que este projecto se desenvolvia, tornava-se saliente, sobretudo no 1º CEB, que as transformações curriculares que por ele se iam operando alteravam também a grelha relacional existente – posições relativas e estatutos dos intervenientes. Aparentemente, porque pouco

consciencializada entre os docentes, esta dimensão acabava por se salientar como determinando as restantes transformações procuradas.

2. Objectivos, pressupostos e procedimentos

Tomando este património de investigação como plataforma, embora fluante, partimos para o estudo iniciado em 1994 com objectivos de natureza teórica e de natureza empírica que se alimentaram mutuamente ao longo do seu desenvolvimento. Por um lado, pretendíamos elaborar, em geral, a construção de identidades profissionais docentes no 1º CEB em Portugal, por outro lado, dar conta do processo de construção de identidade profissional de algumas das professoras do grupo de projecto que acompanhávamos no âmbito do projecto CRIA-SE.

Para encetar o processo decorrente do primeiro objectivo considerámos a existência de uma relação essencial entre modernidade e construção da profissão de professor primário. Deste ponto de vista, estudar a construção de novas identidades profissionais docentes passaria em grande parte pela reflexão sobre novas vias para a modernidade, e isto tanto mais quanto a crise da modernidade parecia coincidir em essência com a crise das identidades que ela produziu, sobretudo através da escola.

Para atingirmos o segundo objectivo, partimos de um *design* de investigação situado no paradigma interpretativo. O design incluía: a avaliação por questionário – no início e no final do processo de intervenção – das estruturas das identidades profissionais dos professores da escola contexto do estudo e das suas percepções sobre diversas dimensões da sua realidade escolar; e a captação do processo, através de notas de campo de todos os contactos estabelecidos com a escola e de registos audio-gravados das sessões do grupo de projecto onde se encontravam as pessoas em estudo.

3. Abordagem

Tendo-se em conta a relação que estabelecemos à partida entre modernidade e construção da profissão de professor primário e entre soluções para a

profissão e soluções para a modernidade, com base em literatura relativa à problemática da modernidade/pós-modernidade (cf. Barcellona, 1992; Gergen, 1992; Zoll, 1992; Giddens, 1994; Sousa Santos, 1995; Todorov, 1995), distinguimos três tempos na modernidade: a primeira fase da modernidade (o passado), a segunda fase da modernidade (o presente) e a terceira fase da modernidade (o futuro). A cada tempo fizemos corresponder diferentes lógicas de acção: respectivamente, a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjectivação (Dubet, 1994). Se na lógica da integração a mudança social é concebida como reprodução social, na lógica da estratégia (que corresponde à lógica da integração posta em acção) a mudança social é concebida como mobilidade social e na lógica da subjectivação a mudança social é concebida como criatividade social (*ibid.*). Às duas últimas lógicas estão subjacentes diferentes concepções do papel do reconhecimento na formação (na transformação) da identidade. As primeiras decorrem de uma antropologia individualista e associada do humano e as segundas de uma concepção social e solidária da pessoa (Todorov, 1995). Nas primeiras – a que subjaz a metáfora do «senhor e do 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. Nas segundas – a que subjaz a metáfora da «relação amorosa» – o reconhecimento é reconhecimento mútuo: partindo-se do *a priori* da diferença, o reconhecimento é um ponto de chegada que resulta em identidade própria e em identidade comum.

3.1. A noção de construção de identidades profissionais como avenida

A teoria da construção de identidades sociais e profissionais de Claude Dubar (1995) faz deste reconhecimento a fonte de formação da identidade. Nela, o grupo profissional deixa de ser o referente para a formação da identidade e são os lugares sociais das relações concretas (os contextos de trabalho) os novos mapas para a sua construção. As identidades profissionais são definidas como identidades sociais onde os saberes profissionais, constituindo um verdadeiro universo simbólico, assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento. Elas são por isso uma resultante constante da dupla transac-

ção identitária que inclui uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional. Se a primeira chama a atenção para a socialização primária (e para as estruturas identitárias por ela produzidas), a segunda chama a atenção para a socialização secundária e suas articulações com a primária (e para as dinâmicas identitárias transformadoras que ela torna possíveis).

É com base em Sainsaulieu (1988) que Dubar (1995) concebe a transacção objectiva ou relacional. Em Sainsaulieu (*ibid.*) a identidade individual é concebida numa tensão entre o desejo e o relacional: ela é a parte do sistema do actor que reage em permanência à estrutura do sistema social e exprime a força que ele encontra nas relações sociais para se fazer reconhecer como detentor de um desejo próprio.

Para Claude Dubar (1995) a construção de novas identidades profissionais para a mudança social real exige que as mudanças «instrumentais» dos sistemas de produção do trabalho se acompanhem de mudanças «comunicacionais» das relações de trabalho, o que implica que as mudanças instrumentais entrem em contradição com as relações de poder existentes. A socialização secundária deve por isso «produzir identidades e actores sociais orientados para a produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem eles mesmos através de uma acção colectiva» (Dubar, 1995:104).

O aparelho de formação que lhe corresponde deve permitir «a transformação das identidades de actor num sentido que não se contenta em reproduzir ou adaptar identidades anteriores mas que permita uma verdadeira criação institucional» (*ibid.*). Com base em Berger e Luckman (1966), Dubar (1995) explicita que a transformação da identidade assim preconizada depende da articulação durável de um «aparelho de legitimação» e de uma «reinterpretação da biografia passada». Esse aparelho de legitimação é um «aparelho de conversação» que permite a transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem e 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. A transformação pessoal faz-se em torno de uma estrutura típica cujo protótipo é «antes pensava que ... agora penso que».

3.2. A estrutura do processo de profissionalização da actividade docente como grelha de análise

A identificação de um modelo adequado à construção de novas identidades profissionais docentes no 1º CEB obedeceu à tradução do esquema de profissionalização da actividade, que António Nóvoa (1987) utiliza para dar conta da profissão no passado, em função da noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar. O esquema de profissionalização da actividade docente é um modelo centrado no grupo profissional, onde se considera que o processo de profissionalização dos professores se elaborou em torno de duas dimensões nucleares – a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas – e ao longo de quatro etapas – o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação e o desenvolvimento de associações profissionais.

Tendo em conta a essência do conceito de identidade – um sentimento de continuidade diacrónica e um sentimento de unidade sincrónica –, considerámos a estrutura desse processo – constituído por dimensões e etapas – a matriz permanente da estrutura da identidade profissional pessoal ou colectiva dos professores: as dimensões ocupando uma posição nuclear e as etapas ocupando uma posição periférica.

As estruturas propostas por Rossan (1987) – para a estrutura da identidade pessoal – e por Abric (1984;1989) e Flament (1989) – para a estrutura das representações sociais – surgiam-nos como adequadas às análises subsequentes relativas, respectivamente, à identidade pessoal e à identidade colectiva dos professores ao longo dos três tempos da modernidade. Estas duas propostas distinguem na estrutura da identidade um núcleo – com função integradora – e uma periferia – com função adaptativa: no núcleo, fortemente resistente à mudança, estariam os conteúdos centrais quer da identidade pessoal quer da representação social, cujo sentido estaria determinado pela sua génese. Na análise que fizemos tivemos em conta que no núcleo de uma e outra das identidades podem e devem verificar-se mudanças de significação, mas nunca mudanças de sentido – o que destruiria a própria identidade – e que as mudanças no núcleo se processam não por exclusão mas por integração de novas componentes.

4. Do processo de profissionalização à construção de novas identidades docentes

A tradução do esquema do processo de profissionalização da actividade docente fazer-se-ia então pela re-significação das dimensões do seu núcleo e pela redefinição da sua periferia em função da nova dinâmica comunicacional que a noção de construção de identidades profissionais considera necessária à formação de novas identidades sociais para «a mudança social real» (Dubar, 1995).

Focalizando os significados das duas dimensões nucleares da estrutura da identidade docente e a dinâmica relacional ou comunicacional dos contextos de trabalho, construímos a história, deste ponto de vista, das subjectividades docentes em Portugal. Para o efeito utilizámos as posturas de análise adoptadas e identificadas anteriormente: vinculámos o passado da profissão à lógica da integração, o presente à lógica da estratégia e o futuro à lógica da subjectivação.

4.1. Ser professor(a) do ensino primário no passado

Ao indagarmos o passado da profissão concluímos que a escola primária (a escola de massas da primeira modernidade) foi a principal fonte de socialização na lógica da integração e portanto o lugar electivo de construção da base subjectiva da modernidade. Modelarmente teorizada por Durkheim (cf. Durkheim, 1992), essa socialização enfatiza o papel moralizador do ensino primário e não a instrução. Se com a ascensão da burguesia o saber passa a ser o novo critério de poder e estratificação social, a escolarização da sociedade através da escola primária teria obedecido a um propósito de moralização do saber. De facto, permitindo a emergência de uma nova classe social – a classe média – e a profissionalização da sociedade, o saber recebe traduções diferentes de acordo com a classe social e/ou o nível de ensino: nas classes menos favorecidas e no ensino primário ele é moralizado nos seus conteúdos e nos modos de lhe aceder.

A profissão de professor primário no passado surge-nos assim moralmente saturada, saturação que serve a sua subordinação e que é condição de produ-

ção/reprodução de um tipo concreto de sociedade. Assim, prescreveu-se sistematicamente aos professores um saber «quanto baste», quer através da manutenção de salários baixos e do tipo de recrutamento por eles assegurado, quer através da impermeabilidade do saber educacional (científico) – curiosamente, já identificado no inquérito-inspecção de 1875 sob o nome de competência científico-literária – ao saber profissional (pedagógico) – identificado no inquérito-inspecção de 1875 sob o nome de competência de ensino (cf. Nóvoa, 1987).

Considerámos então que, na primeira fase da modernidade, a dimensão do conhecimento e das técnicas se havia colapsado na dimensão das normas e dos valores e que nesta dimensão os valores se tinham colapsado nas normas. Para este efeito teria contribuído a dependência dos professores, tanto do poder político estatal, como dos poderes científicos dominantes.

A organização da escola (através dos modos de ensino), profundamente relacionada com as finalidades e as práticas profissionais (Barroso, 1995) e – dada a lógica da uniformidade – coincidente com a organização do sistema, teria sido sempre a principal fonte de configuração das práticas profissionais dos professores.

A estrutura da identidade grupal clássica dos professores seria constituída, no seu núcleo, pelos seus papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos e, na sua periferia, pelos esquemas de acção ligados à organização escolar clássica, cuja característica essencial se revela na coindidência entre individualismo e colectivismo: a uniformização das práticas e das situações «colectivizava» uma definição da actividade docente individualista e centrada na sala de aula. A identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional. Não tendo a autenticidade qualquer pertinência para o equilíbrio identitário, os correlatos valorativos da identidade, os sentimentos de auto-estima e de auto-eficácia (cf. Mortimer e Gecas, 1987), ficavam assegurados pela simples identificação ao grupo, que era um só grupo. À profissionalização correspondia uma despersonalização.

Ao indagarmos o passado da profissão, concluímos ainda que a configuração do ensino primário como trabalho de mulheres não está em si mesma na

origem, nem da redução da actividade docente à sala de aula, nem da efectiva subordinação dos professores aos poderes políticos; estas integram-se antes numa lógica global, patente na segunda década do século XX, tendente a despolitizar definitivamente a actividade, ou seja, a neutralizar a vocação emancipatória da instrução no projecto iluminista. A feminização da profissão, que se acompanhou do discurso do maternalismo (cf. Araújo, 1993), pareceu-nos antes dever ser vista como uma «representação inacabada da modernidade» e portanto como uma potencialidade para pensar o futuro. Entretanto, o facto de o *habitus* escolar, especialmente durante o Estado Novo, mas não só, pouco concordar com a ideologia que atrai as mulheres ao ensino foi visto por nós como podendo estar na origem de um dos maiores dilemas profissionais das professoras primárias: o dilema do amor e do controlo (cf. Nias, 1985). A situação semiperiférica de Portugal, provocadora de uma construção mais retórica que real das realizações educativas (Araújo, 1993, 1996), era pensada como podendo repercutir-se nos professores portugueses numa discrepância especialmente intensa entre ideais e realidade.

4.2. *Ser professora do ensino primário (do 1º CEB) no presente*

Nas nossas indagações sobre o presente crítico da profissão, estas últimas considerações adquiriram uma maior espessura. A crise da identidade docente foi aí perspectivada como resultante de desfasamentos simultâneos entre a escola e a sociedade envolvente e entre a escola e os seus professores. A crise da normalidade que havia sustentado as sociedades da primeira modernidade (Zoll, 1992) e para cuja construção se orientaram os sistemas educativos – pondo em questão um modelo social baseado num só consenso, universal, prévio e exterior às pessoas sociais – introduz diversidade e incerteza irreversíveis nos objectivos, nos modos e nos conteúdos do ensinar: os professores como pessoas não serão mais os mesmos.

As pedagogias novas oficializam-se e com elas ganha intensidade e extensão a representação de criança que lhes corresponde – oposta à representação de aluno da primeira modernidade – e em torno da qual se configura toda uma representação de inovação. Esta representação não põe, no entanto, em causa a organização da escola: a crise põe a nu o individualismo que o colectivismo

tradicional, agora desgastado, escondia. De facto, vértice da ambiguidade e da crise, a escola – desprezadas (impensadas) as suas condições organizacionais e comunicacionais – mantém a sua organização clássica. Sem significados comuns alternativos para a organização da vida em comum numa profissão eminentemente pública e colectiva e munidos de ideais demasiado idealizados que configuram a sua representação de inovação, os professores adoptam na prática uma identidade profissional que já não lhes convém e que já não os convence.

Híato entre ideais e práticas, entre expectativas e condições de exercício, entre uma identidade profissional pessoal demasiado ideal e «nova» e uma identidade profissional colectiva demasiado real e clássica, a crise da identidade profissional dos professores traduz-se neles numa crise pessoal profunda. Como defende Giust-Desprairies (1996), a crise pessoal subjacente à crise social é a crise das construções identitárias pessoais clássicas cuja eficácia decorria de se deixarem na sombra elementos ameaçadores. Compromissos passados entre a realidade interna e externa, os mecanismos de defesa permitem confrontar a crise com o retorno à identidade perdida. Mas como afirma Flament (1989) a propósito das mudanças representacionais que não chegam a efectuar-se na sua completude, a sensação de mal-estar não os vai mais abandonar. Constantemente sob ameaça, a identidade pessoal, para sobreviver, constrói de si uma imagem idealizada, uma máscara, que serve a manutenção da sua defesa.

Nas professoras portuguesas, a crise surge especialmente intensa. A forte idealização da imagem nas professoras da amostra do estudo de Lopes (1993), a prevalência do tipo B nas professoras estudadas em Benavente (1990) e o carácter egomórfico e predominantemente negativo das representações das professoras sobre o seu grupo ocupacional notado também em Lopes (1993) confirmam essa intensidade especial. Correspondem-lhe inevitavelmente relações interpessoais entre os professores – denominadas pelos próprios como de «desunião» e «competição» – marcadas por conflitos não assumidos, a que subjaz uma grelha comparativa bipolar; nessa grelha, salienta-se a oposição entre inovadores e tradicionalistas (*ibid.*). As relações com a mudança e as relações com as crianças surgem como duas dimensões centrais da dinâmica crítica da identidade dos professores: a primeira dando origem em todos eles a aprecia-

ções negativas do grupo profissional; a segunda dando origem em todos eles a apreciações positivas de si sob o signo do «amor às crianças».

4.3. Ser professor(a) do 1º CEB no futuro

Compreendida a permanência, pensar a construção de novas identidades profissionais docentes implicaria identificar futuros prováveis a propósito das finalidades da educação primária, capazes de gerar acomodações mobilizadoras contra as assimilações paralizantes provocadas pela crise. Perspectivando o futuro, a construção de novas normas de trabalho – que espelhem novas relações sociais – foi considerada a principal condição para a construção de novas identidades profissionais docentes: elas funcionariam como uma nova imagem partilhada capaz de oferecer uma alternativa relacional para o trabalho entre docentes, com os mesmos efeitos de coordenação das acções que a organização escolar clássica parece continuar a oferecer.

A identificação dessa imagem partilhada a propósito daquelas finalidades possibilitaria, simultaneamente, a reposição da dimensão social do discurso pedagógico dos professores que marca o universo simbólico da profissão (Benavente, 1990) como se de um «tema» de uma melodia se tratasse. Definida inicialmente num registo emancipatório, mas depois definitivamente configurada num registo regulatório (Eliard (1993), a dimensão social do discurso pedagógico dos professores torna-se a grande ausente na segunda fase da modernidade.

A sua reelaboração pareceu-nos estar fortemente dependente da resignificação da dimensão das normas e valores do núcleo da estrutura da identidade dos professores. Para esse efeito considerámos também que o dilema do amor e do controlo – o maior dilema profissional da profissão e expressivo da própria crise – tinha nessa dimensão o seu *locus*.

A ênfase dada pelas professoras ao «amor às crianças» na manutenção de uma imagem positiva de si pareceu-nos transportar, em germen, uma nova racionalidade e uma nova epistemologia cujas potencialidades deviam ser explicitadas e elaboradas. Tendo-se em conta que a história de opressão e subordinação dos professores teve na racionalidade dominante o seu meio fundamental de actuação e que a essa racionalidade subjaz também uma ideologia

masculina dominante (Tadeu da Silva, 1995), colocando-nos numa postura de esperança, esboçamos uma argumentação a favor de uma epistemologia «feminina», enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao «cuidar de crianças».

A identificação desta epistemologia permitir-nos-ia estabelecer novas relações entre as duas dimensões nucleares da profissão e novas relações entre as identidades individuais e colectivas. Esboçamo-la como valorizando o amor como ética e a experiência como fonte de conhecimento e também como anunciação de um novo clima relacional nas escolas mais caracterizado pela festa e pela alegria que pela burocracia. De facto, integramos nessa epistemologia «feminina» o convite que nos é feito por Ribeiro (1999) de regressarmos ao corpo vivido, enfim, ao outro concreto e próximo como critério do humano para explicarmos e resolvermos cabalmente os problemas de identidade e de socialidade do nosso mundo contemporâneo.

Desgastado o moralismo intelectual produzido pela separação racionalista corpo-mente, o prazer e o desejo regressam ao trabalho. Prazer e desejo que em nada rejeitam o trabalho produtivo e o valor da eficácia, antes lhe introduzem novas relações de produção (Cabral Pinto, 1995).

Pensamos ser nesta perspectiva que as linhas mestras da primeira modernidade (que a escola primária produziu e reproduziu) são verdadeiramente desconstruídas: optar mais pelo «amor» que pelo «controlo» seria optar pela realização das «promessas mais generosas da modernidade» (cf. Magalhães, 1995) no pilar da emancipação, mas também re-significar a própria emancipação. A recriação do projecto emancipatório da profissão docente surge-nos ligada à construção da sociedade democrática num registo que alia «política da vida» e «política emancipatória» (cf. Giddens, 1994) e tem implicações na clarificação dos objectivos da educação, na organização da instrução pública e na formação profissional dos docentes.

A formação para a construção de novas identidades profissionais docentes teria na imagem partilhada a propósito das finalidades da educação da criança «em idade escolar» assim esboçada uma fonte de sentido e portanto de novas convicções, vontades e legitimidades. No campo educativo, a investigação-acção emancipatória surge como protótipo dessa formação, pretendendo produzir uma nova estrutura identitária dos professores através de uma relação de

colaboração (solidariedade) entre «investigadores» e «práticos» orientada pelos princípios da implicação, da escuta e do sentido em detrimento dos princípios da explicação, do olhar e da objectividade (cf. Berger, 1992). A psicanálise, a psicossociologia e a análise institucional são três dos domínios teóricos classicamente marginalizados, retomados e reinterpretados em Correia (1977) com vista à refundação do trabalho de formação em educação, que, em nosso entender, dão um conteúdo educacional à formação para a construção de novas identidades profissionais docentes para a «mudança social real» tal como concebida por Claude Dubar (1995). O «trabalhar e aprender em conjunto», na perspectiva de Biott e Nias (1992), ou a «formação centrada e baseada na escola», tal como concebida por Elliott (1990, 1993) – valorizando a pessoa, o grupo e a instituição –, correspondem a apresentações diferentes desta mesma configuração central que, ao mesmo tempo, a especificam para a actualidade da docência e para os saberes específicos que ela comporta.

Resolvendo o dilema do rigor e da pertinência (cf. Schon, 1983, 1987) a favor da pertinência, estas perspectivas fazem do trabalho em equipa entre docentes numa escola – enquanto lugar de suporte afectivo e de desafio cognitivo – o lugar comum de desenvolvimento de novas identidades profissionais pessoais e de novas identidades profissionais colectivas orientadas pela razão comunicacional (Habermas, 1987) e pela identidade narrativa (Ricoeur, 1990).

5. Primeiro ciclo e formação inicial de professores: as fontes do nosso (des)contentamento

O 1º CEB surge-nos hoje, simultaneamente, bem colocado e mal colocado para percorrer, com entusiasmo e sem grandes limites, as «avenidas novas» que acabámos de identificar. Genericamente, ao longo do século XX e, especificamente, com o alargamento da escolaridade obrigatória, o ensino primário perdeu a contingência sócio-económica que classicamente, sobrecarregando-o com a responsabilidade da (re)produção social, o «obrigava» a uma forte dependência do exterior. O facto de esse peso ter desaparecido induz «suavização», quer nos apelos que do exterior sobre ele recaem, quer nas práticas que do interior o configuram. Por outro lado, essa mesma perda de contingência

sócio-económica está na origem do modo como, a partir do início da década de 70, excepção feita à dinâmica pedagógica vivida nas escolas do Magistério Primário no período revolucionário, o ensino primário tem estado, em si mesmo, genericamente ausente das preocupações, quer políticas, quer educativas, quer científicas. O resultado deste «abandono» traduz-se num nível de ensino, do exterior, pleno de possibilidades de transformação e, do interior, repleto de vontades, mas também de incapacidades.

O que nos últimos anos se tem passado ao nível da formação inicial e da formação contínua dos docentes deste nível de ensino não é, de modo algum, alheio a esta situação. Ao nível da formação contínua, os professores do ensino primário, tradicionalmente subordinados na hierarquia dos docentes, são uma minoria na «bolsa dos formadores». Ao nível da formação inicial, a flexibilidade, tal como concretizada, se bem que bem intencionada, destruiu uma especificidade que o ensino primário, por razões de identidade, só pode manter, mas agora com novas significações: a especificidade de lançar as bases das relações com o saber e com os outros típicas de uma sociedade nova.

São estas novas relações que devem fundar uma qualidade nova para a dimensão social do discurso pedagógico dos professores primários, dimensão que os especifica e lhes dá sentido. A formação inicial parece-nos ter aí um papel que está por explorar. O processo de formação inerente à construção de novas identidades profissionais docentes, tal como a configurámos, parece-nos ser uma parte constituinte da sua profissionalidade que a formação inicial devia anunciar. Profundamente esquecida nos últimos anos, esta formação surge-nos como fundamental enquanto configuradora de uma outra identidade profissional de base, nas suas componentes pessoal e colectiva, obviando ao carácter quase sempre demasiado tardio de algumas soluções. No momento, trabalhamos sobre este assunto.

Correspondência: Amélia Lopes e Agostinho Ribeiro; Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1055 – 4169-004 Porto.

Referências

- ABRIC, J.-C. (1984) «L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale», *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-875.
- ABRIC, J.-C. (1989) «L'étude expérimentale des représentations sociales», in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 187-203.
- 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.
- BARCELONA, P. (1992) *Postmodernidad e comunidad – El regreso de la vinculación social*, Valladolid: Editorial Trotta.
- 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.
- BERGER, G. (1992) «A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional», *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 3-4, 23-36.
- 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.
- DUBAR, C. (1995) *La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil.
- DURKHEIM, E. (1992) «L'enseignement de la morale à l'école primaire», *Revue Française de Sociologie*, nº 4, 609-623.
- ELIARD, M. (1993) «Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim», *Revue Française de Pédagogie*, nº 104, 55-60.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993) *Reconstructing Teacher Education*, Londres: Falmer Press.
- FLAMENT, C. (1986) «L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales», in Doise, W.; Palmonari, A. (Org.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 139-155.
- GERGEN, K. (1992) *El yo saturado – dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1994) *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras: Editora Celta.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996) «L'identité comme processus, entre liaison et déliaison», *Éducation Permanente*, nº 128, 63-70.
- HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris: Fayard.

- LOPES, A. (1993) *A Identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*, Porto: FPCEUP.
- MAGALHÃES, A. (1995) «A escola na transição pós-moderna», *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 3, 97-123.
- MORTIMER, T.; GECAS, V. (1987) Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood, in Honess, T.; Yardley, K. (Org.), *Self and identity: perspectives across de lifespan*, London, Routledge & Kegan Paul, 265-286.
- NIAS, J. (1985) «Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity», in Ball, S.; Goodman, I. (Orgs), *Teacher's Lives and Carrees*, Londres: Falmer Press, 105-119.
- NÓVOA, A. (1987) *Le temps des professeurs*, Lisboa: INIC, Vol(s) I e II.
- PINTO, F.C. (1995) «A reforma curricular do ensino básico – conservadorismo e modernidade», *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 4, 7-48.
- RIBEIRO, A. (1999) «O corpo vai ao psicólogo», *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 12, 39-43.
- RIBEIRO, A. et al. (1997) *Projecto CRLA-SE: educar e formar para a criatividade*, Porto: FPCEUP.
- RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.
- ROSSAN, S. (1987) «Identity and its development in adulthood», in Honess, T.; Yardley, K. (Ed.), *Self and identity: perspectives across thr lifespan*, London Routledge & Kegan Paul, 304-319.
- SAINSAULIEU, R. (1988) *L'identité au travail*, Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SANTOS, B. S. (1995) *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*, Londres / Nova Iorque: Routledge.
- SCHON, D. (1983) *The reflective practitioner – how professionals think in action*, Londres: Temple Smith.
- SILVA, T. (1995) «Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna», *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 3, 125-142.
- TODOROV, T. (1995) *La vie commune*, Paris: Éditions du Seuil.
- ZOLL, R. (1992) *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles*, Paris: Éditions Kimé.