

## FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE DE PROFESSORES DO 1.º CEB NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS<sup>1</sup>

*Amélia Lopes  
Maria José Sá  
Agostinho Ribeiro  
Gabriela Machado  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto*

### INTRODUÇÃO

Em Portugal, o desenvolvimento da investigação em Ciências da Educação é contemporâneo da emergência, quer das perspectivas da formação ao longo da vida, quer dos estudos sobre a identidade dos professores. Por esta razão, e sobretudo durante a década de 1990, assistimos à realização de um número razoável de investigações onde se indagava sobre o papel da formação contínua – nas suas diversas modalidades e registos – na construção das identidades profissionais docentes. Em trabalhos desenvolvidos neste quadro (Ribeiro *et al.*, 1997; Lopes, 2001; Lopes, 2002), onde se incidiu nos professores do 1º CEB, verificou-se que, embora as mudanças identitárias provocadas por processos de formação contínua fossem visíveis e de qualidade, os esforços despendidos para o efeito eram muitas vezes excessivos por relação com os resultados, os quais entretanto se demonstravam mais prováveis aos níveis afectivos e relacionais que aos níveis cognitivos e organizacionais. A estes últimos níveis, aparentemente, existia nos professores uma representação nuclear da sua actividade, precocemente instalada, com tendência a manter-se ou a retomar facilmente a sua forma, apesar de algumas experiências diferentes e da intensidade dos apelos dos discursos educativos do momento a novas formas de organização quer do trabalho pedagógico, quer do trabalho escolar e da escola com a comunidade.

Interessámo-nos, por isso, pelo estudo do papel da formação inicial na construção das identidades profissionais, considerando que, como na identidade em geral, a "primeira identidade" interferirá de forma particular no sentido e no estilo identitários nucleares dos docentes. Para o efeito, procurámos identificar, caracterizar e relacionar os currículos de formação e as identidades profissionais de base de professores formados em quatro períodos dos últimos trinta anos: o período ime-

diatamente anterior ao 25 de Abril de 1974 (1º período), o período imediatamente posterior ao 25 de Abril de 1974 (2º período) – paradigmático de transformações profundas na sociedade portuguesa e nos modelos de formação inicial –, a década de 1980 (3º período) – durante a qual foram extintas as escolas do Magistério Primário e instaladas as Escolas Superiores de Educação – e a década de 1990 (4º período) – correspondente à passagem dos cursos de formação de bacharelato a licenciatura. A caracterização dos currículos de formação foi realizada através da recolha e da análise de documentos – a que chamámos a via documental do estudo – e a caracterização das identidades profissionais de base através da análise de entrevistas biográficas realizadas a dez professores formados em cada um dos períodos – a que chamámos a via biográfica do estudo. A entrevista biográfica incidiu em três grandes tempos dos percursos de vida dos entrevistados, o tempo anterior à formação inicial, o tempo da formação inicial e o tempo posterior à formação inicial.

Todos os dados dizem respeito a uma mesma escola de formação<sup>ii</sup>. Os dados relativos às duas vias de investigação validam-se mutuamente, assim como os dados relativos a cada período em estudo em cada uma das vias.

Neste artigo focaliza-se apenas a via biográfica da investigação. É nosso objectivo dar a conhecer as percepções dos entrevistados dos diferentes períodos sobre o seu currículo de formação inicial e a identidade profissional de base dos professores formados em cada período, tal como identificada a partir da análise das entrevistas biográficas. As percepções sobre o currículo de formação e a própria identificação das identidades profissionais de base permitem-nos, também, traçar um perfil evolutivo da formação inicial dos professores nos últimos trinta anos.

Depois de apresentarmos o quadro teórico e metodológico que nos serviu de referência e alguns dos procedimentos de recolha e análise de dados mais pertinentes tendo em conta os objectivos que nos norteiam, passamos à descrição qualitativa dos resultados da análise. Essa descrição permite-nos, depois, traçar o perfil de evolução, do ponto de vista dos entrevistados, de algumas dimensões da formação inicial de professores do 1º CEB dos últimos 30 anos e apresentar as identidades profissionais de base correspondentes a cada período. Terminamos reflectindo sobre as transformações vislumbradas.

## 1. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE

A identidade profissional é uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social. A sua construção corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual resulta da articulação de 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) (Dubar, 1995). As duas transacções 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.

A identidade constrói-se, portanto, na articulação 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; na transacção objectiva, 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) tem lugar em sistemas de acção (contextos de formação) portadores de propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais, do que emergirá a primeira identidade profissional. Esta primeira identidade profissional é o resultado de um processo de socialização secundária e corresponde à "aquisição" de "saberes" relativos ao campo especializado da actividade a que se refere, os "saberes profissionais", definidos como verdadeiros universos simbólicos (Dubar, 1995; Benavente, 1990). A qualidade dos saberes profissionais depende da relação que se estabelece entre os saberes profissionais oferecidos pela socialização secundária e os saberes de base decorrentes da socialização primária. A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador. No caso da profissão docente, uma profissão que todos conhecemos por dentro e sobre a qual possuímos "modelos latentes" (Mesa, 1987), a elaboração desta relação é especialmente importante.

Dubar (1995) explicita que a eficácia da socialização secundária implica a 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).

A identidade profissional primeira é então uma identidade psicossocial nova. Reportando-se especificamente à formação de professores, Simões e colaboradores (1997) defendem que é sobre a identidade psicossocial do jovem que actuará a formação inicial. Para estes autores, o desenvolvimento profissional decorre de aspectos múltiplos que vão para além da preparação/formação para o exercício da profissão e implica a reformulação da própria identidade psicossocial, a qual por sua vez interfere na mudança de perspectivas sobre a profissão a exercer: a formação leva, muitas vezes, a "reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca dos problemas que, directa ou indirectamente, se reportam à sua estrutura pessoal, o que determina muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e a satisfação pessoal e, de um modo geral, muito do seu posicionamento face à realidade" (Simões *et al.*, 1997: 49).

Nos termos de Lacey (1977), a formação inicial resulta na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e na adopção de uma estratégia social. Por isso, a primeira identidade profissional é também, sempre, uma projecção de si no futuro (seja no registo da estratégia, seja no registo do projecto).

À identidade profissional primeira Dubar (1995) chama "identidade profissional de base", a qual decorre da trajectória psicossocial do que "entra" em formação e vive a formação (da sua transacção subjectiva), da qualidade da transacção objectiva (em si e na relação que estabelece com a transacção subjectiva) vivida na formação (onde o currículo ocupa um lugar central), mas também do tempo em que decorre a formação: as categorias de apreciação e identificação de uma e outra transacção decorrem da época em que a formação se realiza. Daí que Dubar (1995) inclua a identidade profissional de base na transacção biográfica e, simultaneamente, afirme que ela é também, sobretudo, um problema de geração. Segundo o mesmo autor, interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo nos contextos profissionais.

O percurso profissional e seus respectivos contextos provocarão alterações na identidade profissional de base, que se espelham numa identidade corrente (cf. Rossan, 1987), actual ou comum num determinado momento do percurso. Esta identidade corrente afecta o que se poderá fazer no futuro e é afectada pelo passado.

## 2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Dubar (1995), se as identidades virtuais propostas pelos sistemas de acção devem ser analisadas por referência à actividade em estudo, as identidades reais inerentes à transacção biográfica só podem ser analisadas através das trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si. Elegemos, por isso, a entrevista biográfica como meio de recolha de dados.

A identificação das pessoas entrevistadas teve como referência as unidades temporais e a escola em estudo. A entrevista foi organizada enquanto entrevista semi-directiva, tendo por campos os diferentes tempos, pessoais e profissionais, da vida dos entrevistados – o percurso anterior à formação, o tempo da formação inicial e o percurso posterior à formação inicial. O seu desenvolvimento realizou-se em espiral, no sentido em que os diferentes campos foram repetidamente abordados, em ritmo de conversação, de forma cada vez mais aprofundada.

Depois de transcritas, as entrevistas foram sujeitas a uma análise prévia, tendo cada uma delas sido analisada por dois investigadores, com vista à identificação de um sistema categorial adequado à natureza e aos conteúdos dos discursos de que dispúnhamos. A identificação desse sistema resultou na grelha de análise apresentada no Quadro I.

Quadro I – Grelha de análise das entrevistas biográficas

INFORMAÇÃO SUBJECTIVA				INFORMAÇÃO OBJECTIVA	
ANTES DA FI	FI		DEPOIS DA FI		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percurso escolar               <ul style="list-style-type: none"> <li>– histórias de sucesso e insucesso</li> <li>– pessoas (professores) significativas (pela positiva e pela negativa)</li> <li>– professor primário</li> <li>– outros professores</li> <li>– outras pessoas</li> </ul> </li> <li>• Contexto familiar               <ul style="list-style-type: none"> <li>– acontecimentos marcantes</li> <li>– caracterização</li> <li>– pessoas marcantes</li> </ul> </li> <li>• Grupos de amigos</li> <li>• Identidade Psicossocial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos com origem no actor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– representações profissionais</li> </ul> </li> <li>• Aspectos com origem no sistema:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– outras possibilidades</li> <li>– macro e exossistema</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Currículo interpretado)</li> <li>• Macrossistema               <ul style="list-style-type: none"> <li>– formal</li> </ul> </li> <li>• Exossistema               <ul style="list-style-type: none"> <li>– informal</li> <li>– oculto</li> </ul> </li> <li>• Mesossistema               <ul style="list-style-type: none"> <li>– informal</li> <li>– oculto</li> </ul> </li> <li>• Microsistema               <ul style="list-style-type: none"> <li>– informal</li> <li>– oculto</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da FI               <ul style="list-style-type: none"> <li>– à saída</li> <li>– hoje</li> </ul> </li> <li>• Impacto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiras experiências profissionais (positivas e negativas)</li> <li>• Percurso profissional:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– experiência profissional (positiva e negativa)</li> <li>– formação contínua</li> </ul> </li> <li>• Percurso pessoal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– experiências significativas (positivas e negativas)</li> </ul> </li> <li>• Identidade Corrente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– características como professor/pessoa</li> <li>– visão das crianças</li> <li>– visão sobre o trabalho</li> <li>– estatuto social da profissão</li> <li>– relação com colegas</li> <li>– profissionalidade</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data e local de nascimento</li> <li>• Local de residência</li> <li>• Sexo/Género</li> <li>• Ocupação dos pais/familiares</li> <li>• Escolas frequentadas</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Número de filhos</li> <li>• Contexto familiar actual</li> <li>• Instituições de exercício profissional</li> <li>• Instituição e período temporal da FI</li> <li>• Efectivação</li> </ul>
<b>Identidade Profissional de Base</b>					

Legenda: FI - Formação Inicial

A grelha distingue inicialmente entre informação objectiva e discurso. O discurso é primeiro organizado em três dimensões, relativas à vida do entrevistado antes, durante e depois da formação inicial. Na dimensão "antes da formação inicial", encontram-se as categorias "contexto familiar", "percurso escolar", "grupos de amigos" e "identidade psicossocial". A dimensão "formação inicial" (FI) é constituída pelas categorias "entrada na formação inicial", "durante a formação inicial", "saída da formação inicial" e "identidade profissional de base". Fazem parte da dimensão "depois da formação inicial" as categorias "primeiras experiências profissionais", "percurso profissional", "percurso pessoal" e "identidade corrente". As categorias "identidade psicossocial", "identidade profissional de base" e "identidade corrente" são constituídas por enunciados que lhes são específicas, mas são também um resultado da análise das categorias do momento (dimensão) da vida do entrevistado em que se inserem.

Para identificarmos as identidades profissionais de base típicas de cada período através das entrevistas biográficas (estratégia em foco neste artigo), tendo a entrevista total como contexto de significação, tomámos como *corpus* os enunciados das entrevistas relativos à dimensão "formação inicial".

Na análise, procurámos apreender o social a partir da singularidade da experiência pessoal que toma lugar num universo social e histórico, de modo a inferir sobre as identidades profissionais de base típicas de um determinado período de formação. Por isso, e no intuito de identificar regularidades inerentes ao discurso dos entrevistados de cada período, a análise foi de tipo transversal. Tivemos também em conta que estávamos perante discursos repletos de interpretações marcadas, não só pelas experiências de formação, mas evidentemente também por todo o percurso profissional, ele próprio marcado pelo processo social e histórico e pelo processo científico e pedagógico que os acompanhou.

A análise levou-nos à identificação de um sistema categorial (Quadro II) que, embora enquadrável no sistema categorial presente na grelha mais geral de análise das entrevistas (Quadro I), o especifica e elabora no que diz respeito à dimensão "formação inicial".

**Quadro II – Dimensões, categorias e subcategorias de análise do período "formação inicial"**

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Motivações para a opção pela profissão	Outras perspectivas profissionais		
	Razões subjacentes à opção		
	Ausência ou presença de consciência da escolha da profissão por vocação		
Currículo interpretado Percepções sobre o currículo	Currículo formal		
	Currículo informal		
	Carácter teórico <i>versus</i> prático da formação	Experiência de ensino com as crianças	
		Dimensão instrumental do ensino	
Modos de ensino-aprendizagem			
	Carácter profissional / académico da formação		
Currículo interpretado Clima de formação	Clima da escola		
	Relação professores-alunos		
	Relação entre alunos		
Alterações em si como pesso			
Visão de si como profissional			

O sistema é constituído pelas dimensões "motivações para a opção pela profissão", "currículo interpretado - percepções sobre o currículo" (onde se salientam as percepções sobre o "currículo formal", o "currículo informal" e sobre o "carácter teórico versus prático da formação"), "currículo interpretado – clima de formação" (onde se incluem percepções sobre o "clima da escola", as "relações professores/alunos" e a "relação entre alunos"), "alterações em si como pessoa" (provocadas pela formação inicial) e "visão de si como profissional" (no fim da formação inicial).

### 3. DESCRIÇÃO QUALITATIVA

A descrição qualitativa organiza-se em função das dimensões, categorias e subcategorias emergentes da análise dos discursos relativos ao tempo da "formação inicial".

#### 3.1. – AS MOTIVAÇÕES PARA A OPÇÃO PELA PROFISSÃO

Na análise, as motivações para a opção pela profissão emergem como espelho de uma trajetória social ou *habitus* (na segunda acepção de Bourdieu) e, portanto, como uma interface entre a identidade (psico)social do jovem e a formação inicial e seu impacto.

São três as categorias desta dimensão: "outras perspectivas profissionais", "razões subjacentes à opção" e "ausência ou presença de consciência da escolha da profissão por vocação".

A análise revela que a opção pela profissão de professor do 1º CEB se faz num contexto alargado de outras perspectivas (expectativas, sonhos) profissionais (embora muitas delas ligadas a actividades que envolvem o contacto com pessoas e o ensino) e que, na generalidade, a profissão de professor do 1º CEB não é escolhida em si mesma. A profissão parece ser algo a que se adere e não algo que se escolhe. No entanto, nos professores formados na década de 1990, altura em que o curso passa a atribuir o grau de licenciatura (nomeadamente através dos cursos de "Professor do Ensino Básico" – PEB), esta situação torna-se menos evidente.

Cerca de metade dos entrevistados considera ter optado pela profissão com total ausência de vocação. Esta situação é especialmente intensa nos entrevistados formados 1º período, aos quais se seguem os entrevistados formados no 3º período (década de 1980) e depois os formados no 2º período; a maioria dos entrevistados formados no 4º período refere ter escolhido a profissão por vocação.

As razões apresentadas para a opção pela profissão são dos seguintes tipos: "condições do curso e da profissão", "manutenção da tradição familiar", "representações dos seus professores primários", "procura de independência dos pais", "educação como tarefa feminina", "falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos", "falta de classificação para entrar no curso pretendido" e "vontade de intervenção social" (ou de fazer o bem) – estas ligadas a experiências anteriores cativantes e esclarecedoras para os próprios e a escolhas com consciência da presença de vocação.

Os dois primeiros tipos surgem nos entrevistados de todos os períodos em estudo, embora com conteúdos diferentes (aparentemente, estas são razões que podem assistir a qualquer escolha de um curso).

As razões ligadas à representação dos seus professores primários e à vontade de intervenção social ou de fazer o bem surgem a partir do 2º período. As razões ligadas à procura de independência em relação aos pais e à falta de recursos económicos para tirar cursos mais longos não aparecem nos entrevistados do 4º período. A invocação de razões ligadas à educação como tarefa feminina surge nos entrevistados do 1º e do 3º período.

Nos entrevistados formados no 1º período, predominam as razões ligadas à educação como tarefa feminina, à manutenção da tradição familiar, às boas condições do curso e da profissão, à falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos e à procura de independência dos pais.

"[...] os pais diziam: 'Olha vai, porque é um curso bonito para uma menina.'" (Entrevista nº 30, curso de 72/74).

"[...] achava interessante, porque tinham 3 meses de férias [...]." (Entrevista nº 35, curso de 71/73).

"[...] fomos [os irmãos] orientados também para a escola, para sermos professores, havia orientações familiares um pouco nesse sentido." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).

"[...] ou se ia para a Universidade [...] ou para o Magistério. E, então, a gente punha-se a pensar 'Ora, o Magistério é o mais rápido', talvez o que exigisse menos anos, e lá fui para o Magistério." (Entrevista nº 39, curso de 70/72).

"[...] quando a minha mãe casou novamente, eu e as minhas irmãs [...] dissemos: 'Vamos terminar um curso rapidamente para trabalhar'. Foi uma espécie de revolta familiar." (Entrevista nº 40, curso de 70/72).

Nos professores formados no 2º período surgem razões ligadas à manutenção da tradição familiar, às condições do curso (ser mais curto) e à procura de independência do poder paterno, mas também às representações positivas das suas professoras do ensino primário e à vontade de fazer algo de útil (decorrente de experiências anteriores no serviço cívico).

"Não sei bem o que é que vou fazer. Médica, nunca mais vou ser na minha vida. Então vamos fazer outra coisa que seja útil." (Entrevista nº 2, curso de 76/79).

"[...] há aí talvez alguma influência em termos dos meus pais. Os meus pais eram professores primários, portanto, pode ter havido alguma influência." (Entrevista nº 9, curso de 76/79).

"[...] em termos pessoais, para mim, foi um pouco assim como que uma libertação [do poder paterno]." (Entrevista nº 15, curso de 74/76).

"Tive só uma professora, da 1ª à 4ª classe, que era a directora de escola, era uma pessoa... posso dizer que é o meu ídolo, foi sempre, acho que desde os seis anos a única coisa que eu queria ser era professora primária, nunca pus hipótese de ser outra coisa [...] muito por influência dela [...]." (Entrevista nº 17, curso de 73/75).

"[...] comecei a pensar, num lado [Faculdade] eram mais anos de estudo, optei pelo Magistério [...]." (Entrevista nº 25, curso de 75/78).

Nos entrevistados formados no 3º período mantêm-se algumas das razões do 2º período (a tradição familiar, as condições do curso e da profissão, a procura de independência dos pais, a representação positiva da professora do ensino primário, a vontade de intervenção social), retomam-se algumas das razões apresentadas pelos entrevistados formados no 1º período ("curso bom para uma mulher que fica com tempo disponível") e emergem duas novas razões: a falta de nota para entrar no curso pretendido e a falta de recursos económicos da família para tirar cursos mais longos.

"[...] talvez um bocado influenciada também pela minha mãe que... 'porque é que tu não vais, porque é um curso mais pequenino...', porque havia aqui algumas dificuldades económicas [...]. Eu lembro-me que a minha mãe dizia: 'Porque é que não vais? É bom, para uma mulher até é bom, fica com tempo disponível', e eu como realmente via que não havia essas possibilidades económicas, estavam assim um bocadinho tremidas, eu enveredei realmente [pelo Magistério]." (Entrevista nº 12, curso de 78/81).

"[...] como as minhas notas não eram famosas e eu estava a ver que provavelmente não entraria [no curso de Engenharia] não queria ficar parada [...]." (Entrevista nº 13, curso de 85/88).

"[...] os meus pais eram professores primários e a minha decisão de ser professora primária, talvez tenha um bocado partido daí [...]." (Entrevista nº 19, curso de 77/80).

"[...] tive uma professora que me marcou muito, e essa professora realmente foi fantástica, foi também uma das pessoas que me levou a decidir depois ser professora." (Entrevista nº 19, curso de 77/80).

"[...] eu tinha a ideia de acabar um curso que fosse mais rápido por questões de independência, na altura. Eu queria tornar-me o mais independente possível, em termos económicos." (Entrevista nº 26, curso de 77/80).

"Nos ideais da época, a escola era algo a transformar. Havia, também, da minha parte toda aquela revolta dos tempos passados, de achar que era preciso mudar a escola, a escola precisava de novas ideias." (Entrevista nº 27, curso de 78/81).

Nos entrevistados formados no 4º período, período, lembramos, em que há menos entrevistados com outras perspectivas profissionais, surgem razões ligadas à representação da sua professora primária, à tradição familiar, às condições do curso e da profissão (opção pelo 1o CEB por causa das colocações) e à vontade de fazer o bem.

"[...] chegando ao mercado de trabalho era totalmente impossível, mesmo nas regiões autónomas, conseguir alguma colocação [no 2º ciclo]." (Entrevista nº 16, curso de 90/94).

"Eu sempre quis ser professora, portanto, naquela altura [escola primária] eu já dizia que queria ser professora, lembro-me que reparava muito [nas minhas professoras] e que me identificava." (Entrevista nº 21, curso de 93/97).

"[...] lembro-me que gostava imenso de ir com os meus pais para a escola e estar lá sentada numa secretária a tarde inteira ou a manhã inteira a assistir às aulas deles. Se calhar isso influenciou [...]." (Entrevista nº 32, curso de 88/92).

### 3.2. O CURRÍCULO INTERPRETADO: PERCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Em geral, os entrevistados referem-se pouco ao impacto do currículo formal - percebido em termos de disciplinas – na sua formação e quando o fazem é de forma depreciativa. Nos entrevistados dos 1º e 2º períodos há referências ao projecto social da formação, de sentido contrário, o que não acontece nos entrevistados formados nos restantes períodos.

O currículo informal, pelo contrário, é muito valorizado pelos entrevistados enquanto fonte de formação. Por outro lado, são insistentes as referências ao carácter prático *versus* teórico do curso. Vamos por isso incidir nestes dois aspectos das percepções sobre o currículo.

#### 3.2.1. CURRÍCULO INFORMAL

Para os entrevistados, o currículo informal é aquele que efectivamente resultou em formação e diz respeito sobretudo às aprendizagens realizadas fora das aulas, embora, aqui ou ali, diga também respeito às aprendizagens realizadas nas aulas. Destacam-se as decorrentes do grupo de pares, de encontros de reflexão pedagógica entre professores e alunos, de áreas curriculares consideradas não disciplinares e as inerentes ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas. O grupo de pares pode ser um grupo de formação pessoal e social (sobretudo nos tempos de lazer), um grupo de estudo das matérias académicas (normalmente o grupo do café), um grupo de aprendizagem (para realizar trabalhos de grupo) e/ou ainda um grupo de suporte contra o stress do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta como as aulas eram dadas, os entrevistados do 1º período dizem que elas eram demasiado teóricas e que o seu desenvolvimento era incipiente e intuitivo. Não se faziam trabalhos, nem trabalhos de grupo. O grupo de pares é sobretudo um grupo de formação pessoal e social nos tempos de lazer. Mas é também um grupo de estudo: os estudantes juntavam-se no café para se prepararem para os exames.

*"[...] aquilo era um bocado intuitivo, e a gente o que ouvia na aula era o suficiente para escrever meia dúzia de coisas. Não era assim um ensino profundo." (Entrevista nº 37, curso de 69/71).*

*"[O curso] era mais teórico e nada relacionado com a prática, nem instruções práticas [...]. Não havia dinâmicas de grupo, não havia trabalhos de grupo." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).*

*"Ou se ia ao bar, ou se ia à secretaria, ou se vinha no transporte, ou se ia ao café, eu acho que isso tudo fez parte de um todo, do qual nós não nos podemos desligar, as amizades que se travaram nessa altura [...], tudo isso serviu para uma aprendizagem, também." (Entrevista nº 30, curso de 72/74).*

*"[...] para mim foi um mundo novo, eu aprendi tudo. Fazíamos os deveres todos por ali, os deveres e os estudos; por exemplo, perto do Magistério havia ali uma confeitaria [...] e nós íamos para lá, havia uma salinha para trás, e nós, nas vésperas de testes, íamos para ali, uma lia alto e as outras ouviam e vice-versa, fazíamos perguntas, alguém tinha testes e a gente resolvia-os." (Entrevista nº 37, curso de 69/71).*

Para os entrevistados do 2º período em estudo, o trabalho de grupo aparece como o modo de aprendizagem de eleição. O grupo de pares é um grupo de aprendizagem que conjuga formação pessoal, aprendizagem profissional, lazer, convívio e aprendizagem académica. No âmbito do currículo informal são referidas actividades curriculares não disciplinares – seminários, actividades de contacto, trabalhos de campo – e a existência de grupos de discussão pedagógica entre professores e alunos.

*"[...] havia grupos de trabalho extra-Magistério com professores e colegas que se juntavam todos para discutir todo o tipo de problemas que não eram tão estritamente académicos [...]. Uma das coisas que acabou no 2º ano, e nós contestámos muito, foram as actividades de contacto [...] que devem ter sido umas experiências espectaculares [...]. Era uma escola forte, era um grupo alegre, que estava empenhado, interessado e queria conhecer aquelas coisas." (Entrevista nº 2, curso de 76/79).*

*"Eu acho que esses momentos [de convívio] são mais de aprendizagem, às vezes, do que as aulas. Eu [...] estudava mais fora dos contextos de aula do que nas próprias aulas ou para as próprias disciplinas... Nós, por exemplo, desenvolvíamos seminários pela Direcção da Associação, que não tinham directamente a ver com as disciplinas A, B ou C, mas porque achávamos que, em termos culturais e em termos de formação, eram necessários [...]. Todas as sessões que tínhamos eram absolutamente formativas." (Entrevista nº 9, curso de 76/79).*

*"[...] nós organizámos viagens de intercâmbio, semanas de campo [...]. Não foi apenas uma aprendizagem formal, escolar, em termos de conteúdos, mas em termos de vida também." (Entrevista nº 15, curso de 74/76).*

*"[...] uma pessoa falava muito, conversava, foi naquela altura que tivemos de fazer actividades de contacto [...] e esse tipo de contactos modificam-nos um bocadinho socialmente e face à maneira de ver a sociedade e aquela diferente gente." (Entrevista nº 38, curso de 75/78).*

Os entrevistados formados no 3º período consideram o curso intenso e exigente. A relação com os colegas nos tempos de lazer é vista como fonte de formação pessoal (e integração no grupo) ou de troca de experiências com colegas mais adiantados. O trabalho em grupo é aludido por relação com o estágio. Por outro lado, é mencionado o facto de os grupos de trabalho se tornarem, ao longo dos anos, fonte de tensões e divisões. A biblioteca é referida como lugar de aprendizagem.

*"[...] era um curso muito intenso." (Entrevista nº 14, curso de 82/85).*

*"[...] foi um estágio que eu fiz com um grupo de três colegas, e foi muito partilhado, trabalhámos muito em conjunto." (Entrevista nº 10, curso de 82/85).*

*"[Havia um] clima mais de tensão, principalmente no 2º e no 3º anos, mas aí, no 3º ano, já estava muito dividido por grupos [...]." (Entrevista nº 14, curso de 82/85).*

*"A biblioteca era um espaço de eleição lá no Magistério, passava lá muito tempo. Havia coisas boas no Magistério, porque havia muito companheirismo, havia um espírito estudantil muito forte." (Entrevista nº 26, curso de 78/81).*

*"[...] foram anos de que ainda hoje me lembro. Ficaram realmente retidos por isso, pela ajuda que eles [colegas] nos davam, do 3º para o 2º, ajudavam-nos imenso com trabalhos que tinham feito. Com troca de experiências, porque eles já tinham estado com miúdos e davam-nos dicas para ver como é que havíamos de dar a volta às situações." (Entrevista nº 28, curso de 77/80).*

Os entrevistados formados no 4º período consideraram que o seu curso foi intensivo, excessivo e trabalhoso. Para eles, o grupo de pares, nos momentos de lazer, permitia o relaxamento do *stress* das aulas e o debate informal de temas. O grupo de pares é, neste caso, também um grupo de estudo e um grupo de trabalho, a que se reconhecem as seguintes funções: aprendizagem académica, formação pessoal (respeitar os outros), formação profissional (aprender a trabalhar em grupo) e suporte contra o *stress*.

*"São três anos de formação intensa [...] de uma carga horária excessiva." (Entrevista nº 1, curso de 97/00).*

*"[...] eram bastante proveitosos esses momentos [de trabalhos em grupo], quer dizer, davam-nos um alento para enfrentar novas situações e se calhar um bocado para atirar para trás das costas o stress em que fomos vivendo. Claro que nos trabalhos de grupo havia sempre aquele carácter sério, mas também havia momentos que tinha que ser para relaxar [...]. [O trabalho de grupo] forçou-nos um bocado também a partilhar e ao mesmo tempo a respeitar o outro." (Entrevista nº 16, curso de 90/94).*

*"[...] aprendizagem a todos os níveis, houve muita entajada entre eu e as minhas colegas, ajudávamo-nos muito umas às outras nos trabalhos. Sobretudo, é uma aprendizagem no aspecto humano, no aspecto de formação humana, acho que sim. Claro, na parte científica também, mas mais na parte humana, houve muita aprendizagem." (Entrevista nº 8, curso de 90/94).*

*"Acho que aprendi imenso. Eu vim depois a saber a trabalhar em grupo mesmo [...]. A nível de trabalho de grupo aprendi imenso." (Entrevista nº 22, curso de 92/96).*

### 3.2.2. CARÁCTER TEÓRICO VERSUS PRÁTICO DA FORMAÇÃO

Pertencem a esta categoria os enunciados que afirmam o carácter mais ou menos prático ou teórico do curso e seus respectivos critérios. As subcategorias dizem respeito à experiência de ensino com as crianças, à dimensão instrumental do ensino (métodos de aprendizagem da leitura e da escrita e manejo de material didáctico específico), aos modos de ensino-aprendizagem e ao carácter profissional/académico da formação. Para os entrevistados em geral, o "valor" da sua formação inicial está relacionado com o seu carácter prático.

Os entrevistados do 1º período consideraram que o seu curso foi muito pouco prático, pois foi reduzida a oferta nos seguintes aspectos: contacto real com crianças, disciplinas da área de expressões, ensino de métodos, uso de materiais didácticos, estágio, autonomia (o estágio baseava-se num modelo) e elaboração teórica para além da transmitida pelos professores.

*"Eu lembro-me que ali na Escola Normal havia também as Anexas [...], porque é que nós não frequentávamos mais essas aulas, a escola, e convivíamos mais com as crianças de modo a tirarmos de lá uma experiência maior que nos servisse para depois no nosso caminho, no nosso trajecto, no futuro? Isso não aconteceu." (Entrevista nº 6, curso de 67/69).*

*"Quando estava a estagiar nas Anexas nós tínhamos que dar as aulas muito parecidas ao que os professores costumavam dar." (Entrevista nº 29, curso de 72/74).*

*"[...] ao nível das expressões é que não nos davam nada, era mais teórico e nada relacionado com a prática, nem instruções práticas, aquilo era como se fosse uma formação académica do indivíduo, sem preocupação em ter os tais instrumentos e ferramentas para pegar nos alunos, nada disso." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).*

*"[...] o estágio tinha sido mínimo, eu acho que estive um mês a estagiar, se tanto." (Entrevista nº 35, curso de 71/73).*

*"Era tudo muito teórico só, e eu acho que era essencial que houvesse [formação sobre], por exemplo, como utilizar os materiais, quais os métodos, por exemplo, para o ensino da leitura. Nós não aprendemos isso!" (Entrevista nº 40, curso de 70/72).*

Os entrevistados do 2º período consideraram que o curso não foi teórico, embora tenha sido mais teórico que prático. Esta dimensão é apreciada dos pontos de vista da relação de ensino com as crianças (o contacto com crianças, o estágio e a prática pedagógica deviam ser mais extensos, embora tenham sido, dizem os próprios, mais extensos do que são hoje), da instrumentalização da acção (a formação na área das expressões é considerada boa) e do ponto de vista dos modos de ensino.

*"[...] saí do Magistério e não sabia como é que ia ensinar a ler e a escrever [...], por exemplo, ensinar a dividir, portanto, aquelas coisas muito práticas, muito técnicas, de facto, enquanto dimensão da profissão, eu não tinha adquirido." (Entrevista nº 15, curso de 74/76).*

*"Não senti que trazia [técnicas], mas trazia mais do que as que saem agora, acho que sim, ou [antes], acho que nós nesse tempo levávamos mais prática. E além da prática, mais o como havíamos de dar [...]. Os cursos a partir daí, acho que levam muito mais teoria, mas na prática pecam [...]. Tinha, tinha algumas bases. Tínhamos mais do que agora. Acho que nos davam mais bases do que os colegas agora trazem." (Entrevista nº 36, curso de 73/75).*

*"[...] a formação em termos práticos deixou um bocadinho a desejar." (Entrevista nº 38, curso de 75/78).*

Um entrevistado do 3º período diz ter tido uma boa formação teórico-prática, mas a maioria considera o curso muito teórico, o que parece relacionar-se com a existência de disciplinas só teóricas. A formação em expressão plástica é referida positivamente. A afirmação de falta de relevância prática da formação baseia-se na ausência dos seguintes aspectos: autonomia no ensino das crianças para ir para além da planificação; formação para a educação de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), uso de métodos de ensino da língua e da matemática; oferta de ferramentas e técnicas; manipulação e uso de materiais; e dimensão experiencial da formação.

*"[...] as únicas coisas que me valeram para a minha prática profissional foi a Expressão Corporal, as áreas das Expressões, e a Expressão Plástica, mas as outras disciplinas teóricas não me ajudaram absolutamente nada, absolutamente nada [...]. A Expressão Plástica foi uma das coisas que eu acho que me valorizou com o Magistério [...]. Não tive bases para lidar com uma criança problemática, por exemplo, como lidar com uma criança com necessidades educativas especiais, os métodos de ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, métodos de Matemática, tudo isso o pouco que sei, fui adquirindo nos meus anos, no meu dia a dia, nas formações que fui fazendo, nunca pelas bases que tive do Magistério, porque aí não me davam bases nenhuma, absolutamente nenhuma [...]. Não ponho em causa [a qualidade científica do currículo], só acho é que não é aplicável à prática." (Entrevista nº 10, curso de 82/85).*

"[...] e mesmo a nível da matemática, a utilização dos materiais, não tínhamos aulas em que nos pusessem a manipular os materiais da matemática, que são tão importantes, se calhar não havia no Magistério. Eu não sei! Sei que não nos puseram a trabalhar com eles, falavam-nos disto e daquilo, mas não nos mostravam o que era, quer dizer, esse aspecto experimental." (Entrevista nº 20, curso de 85/88).

"[...] nós éramos obrigadas àquela planificação muito rígida." (Entrevista nº 23, curso de 79/82).

Os entrevistados do 4º período consideram o curso simultaneamente muito teórico, muito prático e muito técnico. As falhas são expressas como problema de articulação ou de aplicação; sobretudo, afirma-se, "a formação está divorciada do campo de acção". Reconhece-se existir formação em métodos, mas sem aplicação. Refere-se a falta de formação em didáctica, a ausência de "receitas" (que os professores recusam dar) e de estágio ou de prática pedagógica em todos os anos de escolaridade. Os entrevistados consideram positivo terem aprendido a "procurar cientificamente as coisas".

"Era um Professor que nos falava dos métodos todos que havia, mas não explorou nenhum. Disse: 'O mais usado é este' e não explorou nenhum." (Entrevista nº 4, curso de 91/95).

"[...] nós vamos para um curso, queremos ser professores, mas depois o saber ensinar ou está connosco ou não está; lá não se aprende a ensinar, nem ninguém dá receitas." (Entrevista nº 16, curso de 90/94).

"Eu devia ter aqui na ESE era uma Didáctica da Matemática, que foi uma coisa que eu não tive, e é uma falha, nunca ninguém me ensinou a ensinar matemática, como é que se ensina matemática." (Entrevista nº 18, curso de 93/97).

"Eu sentia que, quando nós saímos da ESE, não vamos nada preparados para ensinar a ler e a escrever [...]. Eu acho que nós precisávamos de Didáctica, e temos muito pouco! [...] Na ESE, eu acho que é um lema dos professores dizer que não dão receitas. [...] A parte das metodologias para mim não funcionou! Eu não aprendi nada! [...] Podiam-me ter dado uma receita, a receita, era isto que eu esperava numa ESE, era: 'a receita é esta, existe esta maneira'." (Entrevista nº 21, curso de 93/97).

### 3.3. CURRÍCULO INTERPRETADO – CLIMA DE FORMAÇÃO

Nesta dimensão analisam-se as percepções sobre o clima da escola em geral e as percepções das relações com os professores e com os colegas.

Os entrevistados do 1º período consideram negativamente o clima de escola da sua formação inicial. Das entrevistas infere-se que o período que antecedeu o 25 de Abril foi vivido com angústia e indefinição relativamente ao futuro, o que se reflectiu num sentimento generalizado de insegurança, medo e até pânico; há também referências a "mesquinhez" e a "desenrascanço". A estrutura formal da escola é percebida como extremamente conservadora, formal, austera e com uma componente de repressão. A relação professores-alunos é também vista negativamente; os professores são considerados autoritários; de acordo com os entrevistados, os professores posicionavam-se num patamar muito superior ao dos alunos e utilizavam a sua posição como arma para os ameaçar. Na relação entre colegas, embora existam referências a um ambiente bom e divertido entre pares, salienta-se a feroz luta pela nota, que se traduz em pouca partilha e elevada competitividade. São referidas amizades que ficaram para além da moldura temporal do curso de formação inicial.

"[...] Não gostei, não gostei do ambiente do Magistério, não era um género que eu estivesse habituada, a mesquinhez, o diz que diz, não gostei nada. [...] Não havia uma empatia muito grande entre os professores e os alunos, eram um bocadinho autoritários, eles estavam num patamar superior e nós estávamos num patamar bastante abaixo, o que nós pensávamos, o que nós queríamos, qualquer dúvida, não... a maior parte não estava ali para resolver os nossos problemas, as nossas dúvidas [...]. É: 'eu posso, quero e mando', ameaçavam-nos sempre muito com as notas." (Entrevista nº 29, curso de 72/74).

"[...] aquilo era uma escola extremamente conservadora." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).

"Era eles [professores] no lugar deles a ensinar, e nós ouvimos. Não havia [uma atitude] de ajuda, de intercâmbio, não." (Entrevista nº 35, curso de 71/73).

"Fora de aulas não [procurávamos os professores], na aula levantávamos a mão, mas fora da aula, não. Eles viviam num mundo completamente separado de nós, não tínhamos acesso a ninguém, nem para tirar dúvidas, não havia esta troca de apontamentos que há agora, a gente apanhava-os na aula, eles iam dizendo e a gente ia escrevendo qualquer coisa. O ensino era totalmente diferente, era uma continuação do liceu, o professor lá e a gente cá em baixo a trabalhar." (Entrevista nº 37, curso de 69/71).

No 2º período encontramos dois grupos diferentes no que diz respeito à percepção do clima de escola: os alunos que não se envolviam activamente nos movimentos estudantis avaliam negativamente o clima da escola, referindo a grande tensão, a instabilidade e a efervescência em termos políticos como fontes de confusão, sobrançeria e balbúrdia. Ao contrário, os alunos activamente envolvidos nas lutas que caracterizam este período sentem a mesma efervescência como alavanca para a luta por uma formação de melhor qualidade, percebendo o clima da escola como de euforia, de descoberta e de liberdade de expressão de opiniões. Refere-se ainda que o ambiente era de elevada convivialidade. No que diz respeito à relação professores-alunos, se por um lado se refere um ambiente de alguma fricção entre professores e alunos, dado que a forte coesão entre estes era, por vezes, intimidatória para os docentes, também se destaca o forte envolvimento entre os vários actores, a grande abertura por parte dos professores para ajudarem os alunos, dentro e fora da sala de aula, e a grande proximidade entre educadores e educandos. Na relação com pares, encontramos de novo dois tipos de posição: de um lado, encontram-se referências às rivalidades, a um falso ambiente de harmonia e à existência de hipocrisia; do outro, utilizam-se termos como a coesão, a empatia e o sentido de organização entre colegas. Em geral, percebe-se o grupo como estando interessado em descobrir e adquirir novos conhecimentos, havendo uma boa relação e uma boa convivência entre colegas, que se prolongaram no tempo e que persistem até hoje.

"[Ambiente de] muita confusão, muita sobrançeria. [...] Depois do 25 de Abril [...] era barulho [...] passou de um extremo ao outro." (Entrevista nº 17, curso de 73/75).

"[...] foi um ano de muita balbúrdia, de muita barafunda, e havia certas coisas até que me chocavam um bocado, porque havia mais discussões políticas [...]. (Entrevista nº 25, curso de 75/78).

"O meu 1º ano foi um ano de descoberta, daquelas coisas todas novas e recentes. No 2º ano [...] continuou-se com aquele espírito de entreajuda, de contestação, de não estar satisfeito com as situações, de pôr em causa os próprios professores. [...] Eu acho que na nossa formação inicial tivemos ali pessoas [professores] espectaculares, que nos abriram muitas portas do pensamento, muitas portas de visão. [...] No

*Magistério nós não estudávamos para exames, estudávamos para sabermos, para sabermos alguma coisa que nos interessasse, trabalhávamos para saber o que fazer, como procurar, já muito numa tentativa dos professores de nos incentivarem à pesquisa. [...] Era uma escola forte, era um grupo alegre, que estava empenhado, interessado e queria conhecer aquelas coisas. [...] Era uma coisa impressionante, eu acho que em certa medida, até intimidávamos os professores." (Entrevista nº 2, curso de 76/79).*

*"[Com os professores] era uma relação de proximidade muito grande, não era só a dimensão escolar que ali era importante mas era a dimensão humana." (Entrevista nº 15, curso de 74/76).*

*"[...] eu acho que ficaram raízes e laços de amizade." (Entrevista nº 9, curso de 76/79).*

Os entrevistados do 3º período consideram que o clima da sua escola de formação era liberal. Por comparação com os anos anteriores, dizem, vivia-se um clima de relativa acalmia, embora com alguma contestação ainda presente, pela mão de alguns estudantes. Em todo o caso, e apesar da existência de referências a "mesquinhez", o clima neste período é considerado muito bom, com uma forte componente de convivialidade e de intercâmbio entre turmas. No que diz respeito à relação professores-alunos, existem percepções contraditórias: por um lado, ela é caracterizada como sendo distante e formal, sendo referido o facto de os professores não terem a preocupação de motivar os alunos; por outro lado, ela é considerada boa, afirmando-se a existência de pouca distância entre professores e alunos. Refere-se ainda que havia muita convivialidade, dentro e fora da sala de aula.

*"[...] eu acho que o convívio era um convívio muito, muito salutar. Eu gostei muito da minha turma, por acaso, acho que tínhamos um ambiente muito bom na turma, dávamo-nos bem [...]" (Entrevista nº 12, curso de 78/81).*

*"[...] no dia-a-dia era uma escola muito liberal, julgo que era liberal. [...] Havia [muita convivialidade], era um grupo muito dado a tertúlias, a sentar-se, a conversar, eu penso que a idade ajudava, e gostávamos de formar grupos e conversar e cantar." (Entrevista nº 20, curso de 85/88).*

*"[O ambiente] com os colegas foi muito, muito bom, com os professores foi bom." (Entrevista nº 10, curso de 82/85).*

*"[...] eu achei, mesmo a nível de professores, eu acho que eles tinham uma relação muito próxima connosco, eles já nos consideravam quase como colegas [...]. No geral faço uma apreciação global boa." (Entrevista nº 12, curso de 78/81).*

*"[...] acho que [o ambiente] era agradável, penso que não havia muita distância professores/alunos. Nós encontrávamo-nos no bar, na biblioteca, era capaz de na biblioteca encontrar lá professores e penso que conversavam connosco nos corredores [...], havia boas relações, quer dizer, andávamos pelos mesmos sítios, pelos corredores com à-vontade. Eu, a memória que tenho é que o ambiente era bom. Era agradável." (Entrevista nº 20, curso de 85/88).*

Os entrevistados do 4º período referem-se ao clima da escola de forma claramente negativas. Afirma-se que o clima não era muito saudável, que a convivialidade era reduzida e que o ambiente era pouco propício para se trabalhar; isto, apesar de existirem referências ao facto de, nos primeiros anos da escola, dado as turmas serem poucas, o clima ser razoável. A percepção da relação professores-alunos pauta-se pelo distanciamento; embora a maioria dos professores se prontificasse a aju-

dar os alunos, a relação era sempre formal. A relação entre alunos é caracterizada como fortemente competitiva. No entanto (e embora os subgrupos sejam percebidos, por alguns entrevistados, como fonte de mal-estar, competitividade e até depressão), a maioria refere que havia um ambiente de camaradagem.

*"Eu nunca gostei muito de estudar lá na ESE, fazer os trabalhos, combinávamos noutra lugar. Era, porque não gostava muito de lá estar." (Entrevista nº 22, curso de 92/96).*

*"[...] não era um ambiente mau, porque na altura era o 2º ano que [a ESE] estava a funcionar [...], eu penso que eram 4 turmas [...]. Nós conhecíamos quase todos uns aos outros. [...] A nível de ligação, acho que na minha turma ... penso que tivemos muito boas amizades." (Entrevista nº 32, curso de 88/92).*

*"Não éramos muito unidas [...], acho que era cada uma por si. Havia competitividade a mais para o sítio onde estávamos." (Entrevista nº 4, curso de 91/95).*

*"Os professores estavam nos gabinetes, eram muito acessíveis, encontrávamos um professor numa biblioteca ou num corredor, facilmente conversávamos, cumprimentavam-nos [...], mas uma grande parte gostava de manter essa distância, nada de colegas, nem pensar nisso! Era quase 'Sua Excelência' e pronto. Nunca [...] houve indisponibilidade nem indiferença perante uma questão ou uma dívida que quiséssemos colocar, mas a distância era enorme. [...] Embora [o curso] desse muito trabalho e fosse muito trabalhoso, era proveitoso e ao mesmo tempo também se vivia ali uma camaradagem muito grande." (Entrevista nº 16, curso de 90/94).*

### 3.4. ALTERAÇÕES EM SI COMO PESSOA

Os entrevistados de todos os períodos convergem numa mesma ideia sobre as alterações que a formação inicial provocou neles como pessoas: maturação e crescimento pessoal. As expressões mais comuns são "crescimento", "extroversão", "segurança pessoal", "independência" (dos pais), "ter uma posição" (no sentido de tomar posição), "autoconfiança" e "auto-estima"; em entrevistados do 3º período há referência ao aprender a viver em ambientes competitivos. Aparentemente, estas alterações aparecem associadas à importância reconhecida à relação entre pares, na aprendizagem informal, mas também ao compromisso com uma estratégia social que a profissionalização representa.

*"[...] eu penso que naquela altura serviu para algum amadurecimento." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).*

*"[...] acho que aprendi a ter confiança em mim, acho que deixei de ser tão receosa, tão insegura, e até a não ser tão tímida [...], comecei a ganhar confiança." (Entrevista nº 35, curso de 71/73).*

*"Saí com mais conhecimentos, mas saí sobretudo mais adulta e mais preparada para a vida, eu era muito mimada [...] e acho que quando fui para o Magistério [...] houve uma certa libertação, digamos assim, eu ia de manhã, vinha à noite, comecei a ficar mais independente [...]" (Entrevista nº 10, curso de 82/85).*

*"A grande mudança foi a questão da insegurança que se quebrou, passei a ser um bocadinho mais autoconfiante, a grande mudança foi essa, em termos pessoais." (Entrevista nº 26, curso de 77/80).*

*"Quando terminei era uma pessoa muito mais amadurecida, primeiro pelo curso que tirei, porque convivi com pessoas. Fiquei mais seguro de mim. Aprendi a ganhar mais confiança. Aprendi a gostar mais de mim, aprendi a acreditar mais em mim para poder gostar, confiar e acreditar nos outros." (Entrevista nº 5, curso de 90/94).*

### 3.5. VISÃO DE SI COMO PROFISSIONAL

Nesta dimensão, há diferenças de acordo com os períodos em análise. Em todos eles, no entanto, podemos encontrar duas componentes da visão de si como profissional, que podemos reportar às duas dimensões da actividade docente identificadas em Nóvoa (1987) quando dá conta do processo de profissionalização da actividade docente: a dimensão do conhecimento e das técnicas e a dimensão das normas e dos valores. A essas duas componentes chamámos, respectivamente, "componente de ensino" e "componente de relação". Os entrevistados formados no 1º período, ao referirem-se a si como profissionais à saída da formação, definem-se como professores formais, austeros, rigorosos e tradicionais; há referências, pouco expressivas para efeitos de caracterização, à preocupação com os interesses das crianças, à abertura à área de expressões e à estética da sala de aula. Aparentemente, as duas componentes acima referidas encontram-se numa situação de absorção, sendo que a componente de ensino absorve a componente de relação, numa configuração globalmente caracterizada pela austeridade e pelo rigor tradicional.

*"[Os alunos] respeitavam mais a professora, isso sem dúvida, era o professor e o senhor abade da freguesia [...], eram figuras muito respeitadas." (Entrevista nº 7, curso de 70/72).*

*"[...] eu sabia que dentro da minha sala eu podia ir fazer assim que não era criticada nem por fazer demais nem por fazer de menos [...]" (Entrevista nº 29, curso de 72/74).*

*"Acho que naquele tempo o professor era... as pessoas não se intrometiam muito na vida do professor, o professor punha e dispunha." (Entrevista nº 30, curso de 72/74).*

*"[...] fui um professor ditador, no princípio." (Entrevista nº 33, curso de 65/67).*

*"[...] já fui mais austera do que sou agora." (Entrevista nº 35, curso de 71/73).*

*"Era uma pessoa muito rigorosa com um aluno, fui sempre assim, muito rigorosa [...]. Por outro lado, eu acho que dei sempre umas aulas muito interessantes, muito brincalhona "[...] todo o ensino muito virado para as expressões, sempre tirar partido de tudo o que era bonito." (Entrevista nº 37, curso de 69/71).*

*"Eu acho que [...] quando entrei [...] havia os professores que já estavam na escola, e nós, como éramos mais novitas, eu deixava-me talvez levar um bocado pela dinâmica que a escola já tinha, [pelos] métodos dos professores e, se calhar, eles até já tinham mais experiência que eu, e a gente ia assim um bocado atrás, acho que às vezes não era eu própria, deixava-me influenciar um bocado pelos que já estavam lá. [...] Eu deixava que os outros andassem com as ideias para a frente e eu ia atrás, colaborava sempre, em tudo. Mas não me lembro de dar assim ideias, de propor coisas, não fazia muito isso. [...] Se calhar, até nos meus princípios de carreira batia nos alunos porque aquilo era... Antes do 25 de Abril batia-se nos miúdos e é natural que eu... [...]" (Entrevista nº 39, curso de 70/72).*

*"Trazia umas ideias de, por exemplo, pôr a escola muito bonita [...]." (Entrevista nº 40, curso de 70/72).*

Os entrevistados formados no 2º período apresentam-se como tendo saído com "um sonho", um "ideal", e preocupados em melhorar o processo de ensino – aprendizagem das crianças – com referências ao trabalho com as famílias, à importância de fazerem as crianças felizes e de desenvolverem com elas relações de afecto. Consideram que, à saída da formação inicial, estavam conscientes das necessidades de melhorar a situação profissional dos professores e de estarem continuamente em formação. Neste caso, a componente relacional parece assumir saliência, ao mesmo tempo que a componente de ensino se transfigura em "componente de profissionalismo" (a elaboração da relação de ensino a estabelecer é substituída pela elaboração da relação que, enquanto profissionais, estabelecem com a sua profissão). As duas componentes parecem estar numa relação de integração numa configuração globalmente caracterizada pela afectividade e pela consciência profissional.

*"Não [desisti de nenhum ideal], eu estou sempre em busca do melhor, e portanto, sinto que todos os dias tento fazer o melhor [...]. A ideia que eu tinha da profissão e aquilo que eu quero fazer, os objectivos, digamos, os ideais, mantêm-se. [...] A escola que eu idealizei há trinta anos ainda está por se fazer, e cada vez mais é preciso aquela escola que eu idealizava [...], uma escola com vários professores, onde houvesse este intercâmbio de experiências." (Entrevista nº 17, curso de 73/75).*

*"Eu acho que o fundamental que me deu aquela formação [inicial] foi a vontade de saber mais, eu ganhei esse espírito de saber mais, e que ser professor não é estático, que vai mudando connosco, com os miúdos e com coisas que os outros descobrem, e ficou-me sempre esta ideia de saber mais alguma coisa." (Entrevista nº 2, curso de 76/79).*

*"Eu acho que isto é que é ser professora. Esta relação que estabeleço [com os alunos], e depois a família porque eu me preocupo com o menino que não é apenas meu aluno, mas é também o cidadão do futuro." (Entrevista nº 3, curso de 76/79).*

*"[...] estando actualizados, estamos sempre preparados para qualquer coisa. E a actualização não é uma actualização só linear, a actualização tem que ser abrangente [...]. É uma profissão que exige que as pessoas se actualizem constantemente, que estejam atentas." (Entrevista nº 11, curso de 74/76).*

Os entrevistados formados no 3º período consideram que no fim da formação inicial eram professores preocupados com o percurso escolar do aluno (fala-se mais em aluno que em criança), em ensiná-los a ler e a escrever e em dominar aspectos técnicos. Dizem também que esperavam ter um bom relacionamento com os alunos (de afecto), criar um ambiente agradável de aprendizagem e gerar motivação; há referências à arte e às expressões. A "educação para os valores" é apresentada como uma preocupação importante. Há uma ou outra referência à inovação, aparentemente mais no registo do dever que no registo do projecto. Neste caso, a componente de ensino é retomada, num registo aparentemente mais técnico, enquanto a componente de relação parece manter-se num registo semelhante ao da década anterior. No entanto, estas componentes parecem agora estar numa relação de acumulação, numa configuração globalmente caracterizada pela instrumentalidade e pela motivação externa.

*"[É importante] que os alunos aprendam, que saibam [...] acho que isso é que é importante, é os alunos ficarem a saber." (Entrevista nº 12, curso de 78/81).*

"Eu acho que é tudo importante, porque tanto tem peso as relações que se estabelecem, como o transmitir o conhecimento, [...] naturalmente acompanhando o programa e tentando transmitir-lhes esses conhecimentos que estão prescritos no currículo, mas pensando também em desenvolver-lhes outras capacidades, não só esses conhecimentos mas a nível também de outras áreas, não só aquelas áreas académicas, mas mais nas áreas das expressões e trabalhar também o relacionamento. [Transmitir valores] cada vez faz mais sentido, porque eu acho que cada vez [mais] há um bocadinho falta de valores." (Entrevista nº 13, curso de 85/88).

"[...] eu achava, no início da carreira, que ia ensinar os meninos a ler e a escrever, que não era boa professora se eles chegassem ao fim e não soubessem aquelas coisas todas que eu tinha para lhes ensinar." (Entrevista nº 14, curso de 82/85).

"[...]e é o querer ter leitura e escrita, e cálculo muito evidentes [...]. E essa noção de que tens um trabalho a cumprir, que é importante, que num 2º ano, um menino, minimamente, domine a técnica da leitura, estavam sempre presentes. Pensei sempre, conjugando aquilo que era uma exigência duma escola que impõe um currículo muito fechado, para aquilo que eu também achava que era importante, em termos de complemento desse currículo, que era dar a oportunidade aos meus alunos de fazerem muita plástica, muita educação física [...]." (Entrevista nº 26, curso de 77/80).

A visão de si como profissional nos entrevistados formados no 4º período é composta por enunciados que evidenciam a relação de ensino (que aparece relacionada com a relação com os alunos), a qual deve gerar autonomia e vontade de saber (e centrar-se menos nos conteúdos). Estes professores definem como tarefa sua a educação para os valores e para a democracia. Vislumbra-se uma nova componente, "componente de auto-realização", que diz respeito à importância de o professor se sentir bem consigo mesmo. Aparentemente, tal como no primeiro período em estudo, as duas componentes básicas a que nos temos vindo a referir encontram-se numa relação de absorção, embora com um significado oposto: a componente de ensino é agora, sobretudo, uma "componente de aprendizagem". Interessa ainda notar que, ao contrário dos entrevistados dos restantes períodos, os entrevistados formados no 4º período não se referem ao carácter idealista da sua formação inicial.

"[Os ideais] agora [na profissão] é que se estão a construir, mesmo. Agora é que se estão a cimentar [...]. Acho que estes ideais, em termos profissionais, se constroem e reconstroem. [...] Gosto sobretudo da parte, não tanto de ensinar a ler e a escrever, isso é importante e é isso que se tem que respeitar, mas sobretudo ensinar as pessoas a conviver umas com as outras e a darem-se bem." (Entrevista nº 1, curso de 97/00).

"O mais importante, primeiro, é [...] que eles aprendam. E ao mesmo nível, ter uma boa relação com eles, saber que além de professora posso ser amiga, posso escutá-los, posso ajudá-los. E também outra coisa muito importante é o facto de eu me sentir realizada. Para mim isso conta muito." (Entrevista nº 8, curso de 90/94).

"[...] eu sou muito realista, sou um bocado pés na terra, choques não tive assim nenhum [...]. [O mais importante para mim] é dar [aos alunos], no fundo, uma panóplia de situações em que eles se consigam posicionar mais numa ou noutra [...], no fundo despertar-lhes... os meus valores são os meus, o que eu tento é que cada um deles construa os próprios valores de democracia, de justiça, de crítica." (Entrevista nº 18, curso de 93/97).

#### 4. PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL AO LONGO DOS QUATRO PERÍODOS EM ESTUDO À LUZ DAS PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS

As diferentes dimensões descritas diferenciam-se no que diz respeito à presença ou ausência de mudanças verificadas ao longo dos quatro períodos em estudo e, neste último caso, no que se refere ao carácter positivo e/ou negativo do padrão de mudança nelas evidenciado.

No Quadro III sintetizam-se os percursos das dimensões/categorias identificadas por análise de conteúdo, nos quatro períodos em estudo em sequência.

Quadro III – Os percursos das dimensões/categorias em análise ao longo dos períodos em estudo

Dimensões / Período	Motivações para a escolha	Currículo Informal	Teoria/Prática	Clima de Escola	Alterações em si como pessoa	Visão de si como profissional
1º Período	↻ Negativas	↻ Grupo de pares – lazer/estudo (Grupo de estudo)	↻ Relação de ensino com as crianças (-) (-) ↻ Dimensão instrumental da formação (-) (-) ↻ Modo de ensino (-) (-)	↻ Politização / ↻ Clima de austeridade ↻ Relação professor-aluno (-) (-) ↻ Convivialidade (+)	↻ Amadurecimento e crescimento ↻ Auto-confiança e segurança	↻ Idealismo ↻ Professor-ditador
2º Período	↻ Positivas e ↻ Negativas	↻ Grupo de pares – aprendizagem (+) ↻ Áreas curriculares não disciplinares	↻ Relação de ensino com as crianças (-) ↻ Dimensão instrumental da formação (-) ↻ Modo de ensino (+)	↻ Politização / ↻ instabilidade ↻ Clima de euforia / ↻ descoberta ↻ Envolvimento numa formação de qualidade ↻ Relação professor-aluno (+) ↻ Convivialidade (+)	↻ Amadurecimento e crescimento ↻ Auto-confiança e segurança	↻ Idealismo ↻ Professor em construção contínua ↻ Relação de afecto com as crianças ↻ Professor e mudança social
3º Período	↻ Negativas	↻ Grupo de pares – lazer ↻ Biblioteca	↻ Relação de ensino com as crianças (+) (-) ↻ Dimensão instrumental da formação (-) ↻ Modo de ensino (+) (-)	↻ Politização / ↻ acalmia ↻ Clima liberal / ↻ competitivo ↻ Relação professor-aluno (+) (+) ↻ Convivialidade (+)	↻ Amadurecimento e crescimento ↻ Auto-confiança e segurança	↻ Idealismo ↻ Professor que ensina ↻ Professor-amigo ↻ Professor e educação para os valores ↻ Professor e inovação no registo do dever
4º Período	↻ Positivas	↻ Grupo de pares – aprendizagem (Grupo de estudo) ↻ Grupo de pares como suporte do stress	↻ Relação de ensino com as crianças (+) (-) ↻ Dimensão instrumental da formação (+) (-) ↻ Modo de ensino (+) (-) ↻ Carácter profissional (-) / ↻ académico da formação	↻ Clima não saudável ↻ Relação professor-aluno (-) ↻ Convivialidade (-)	↻ Amadurecimento e crescimento ↻ Auto-confiança e segurança	↻ Professor-educador ↻ Professor e educação para a autonomia ↻ Professor e educação para os valores e para a democracia

Legenda: (-) – negativo; (+) – positivo; (-) (-) – muito negativo; (+) (+) – muito positivo; (+) (-) – positivo e negativo.

No que diz respeito às motivações, apesar de a profissão continuar a ser uma profissão a que se adere e não uma profissão que se escolhe, detecta-se a existência de um padrão de evolução positivo, para o que terá concorrido de forma inegável, não só a integração da formação inicial no ensino superior, mas também a exigência do grau de licenciatura. Por essa razão teria aumentado, no 4º período, o número de escolhas com "vocação" e diminuído o número das outras opções, assim

como o das razões de opção ligadas à falta de condições económicas para fazer cursos mais longos e à procura de independência dos pais. A diminuição das opções por esta última razão e das ligadas à educação como tarefa feminina pode traduzir também mudanças geracionais importantes. Note-se também o aparecimento das razões ligadas à vontade de intervenção social a partir do 2º período (que, no 4º período, é referida como vontade de fazer o bem).

Também no que diz respeito ao carácter prático versus teórico da formação parece existir um padrão de evolução positivo. A este nível, tendo por referência o ponto de vista dos entrevistados, passa-se de uma formação teórica incipiente a uma formação teórica, técnica e prática considerada, por vezes, boa. Se, genericamente, os professores entrevistados consideram o curso mais teórico que prático, as razões invocadas para tal afirmação denotam a existência de avanços progressivos não só a esse nível, como também ao nível da formação em geral. Com efeito, se tivermos em conta as percepções dos entrevistados, melhora a experiência de ensino com as crianças (a questão não é a ausência de contacto, mas a quantidade e qualidade do contacto) e melhoram os modos de ensino, em relação aos quais aparecem invocações positivas relativas ao "aprender a procurar cientificamente as coisas". Já no que diz respeito à dimensão instrumental da formação, as considerações que afirmam a sua ausência são persistentes, embora os entrevistados do 4º período considerem ter existido formação nesses domínios, mas sem aplicação. No que diz respeito ao carácter profissional/académico da formação, pode admitir-se a existência de regressão (sem que se queira dizer que a situação anterior fosse adequada), decorrente, provavelmente, da integração da formação de professores do 1º CEB no ensino superior. Com efeito, os entrevistados do 4º período referem-se à ausência de "dimensão experiencial da formação" e ao "divórcio entre o campo da formação e o campo da acção".

As análises relativas ao currículo informal e ao clima de formação, que apresentam um padrão global de regressão, parecem sustentar esta nossa afirmação. Assim, nas análises relativas ao "currículo informal", detecta-se que, para os entrevistados do 4º período, o curso foi intensivo, excessivo e trabalhoso, que desaparecem referências a outros espaços de aprendizagem que não a sala de aula e que o grupo de pares assume também a função de suporte social contra o *stress* provocado pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima de formação é definido de forma muito negativa e a relação entre professores e alunos é considerada distante e formal.

O conteúdo da dimensão "alterações em si como pessoa", como vimos, é profundamente regular ao longo dos diferentes períodos em estudo. Esta regularidade, associada ao próprio carácter da dimensão, chama a atenção para as mudanças na identidade psicossocial associadas à génese da identidade profissional, mudanças inerentes às tarefas de desenvolvimento típicas do jovem-adulto.

A dimensão "visão de si como profissional" manifesta conteúdos diferentes em cada período em estudo, diferença que resultará da própria dinâmica da construção de identidade (entre a transacção subjectiva e a objectiva) em cada época/geração considerada.

## 5. AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE DOS PROFESSORES DO 1º CEB FORMADOS NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

Trata-se aqui de esboçar uma caracterização hipotética da identidade profissional de base correspondente a cada período de formação, a que reconhecemos o estatuto de ideais-tipo.

Cada identidade aparece-nos como composta por um núcleo e uma periferia. O núcleo, ou base, diz respeito à dimensão geradora do sentido da identidade e organizadora das dimensões periféricas. As dimensões periféricas são duas e dizem respeito à qualificação da característica principal do processo de ensino-aprendizagem – "dimensão pedagógica da actividade" – e à representação da relação da actividade com o sistema social – "dimensão social da actividade", as quais reportamos respectivamente ao universo pedagógico e ao universo social tal como entendidos em Benavente (1990).

No quadro que se segue (Quadro IV) apresentamos as identidades profissionais que correspondem a cada um dos períodos estudados.

Quadro IV – As identidades profissionais de base dos professores formados nos últimos 30 anos

	BASE	DIMENSÃO PEDAGÓGICA	DIMENSÃO SOCIAL
1º Período	centrada no ensino	de tipo austero	e conformista
2º Período	centrada no profissional	de tipo afectivo	e transformador
3º Período	centrada no ensino	de tipo técnico-afectivo	e inovante
4º Período	centrada na aprendizagem	de tipo cognitivo	e cívico

Consideramos a identidade profissional de base dos professores formados no 1º período uma "identidade centrada no ensino - de tipo austero e conformista". Os professores, à saída da formação, definem a sua actividade sobretudo a partir da tarefa de ensinar na escola primária, tarefa que desenvolvem no registo da austeridade (as referências ao rigor parecem dizer mais respeito à gestão dos comportamentos que à gestão dos conhecimentos). Existe consciência da relação existente entre o clima de formação vivido, este tipo de ensino e uma sociedade autoritária. A conformidade aparece como um produto "natural" de uma formação pobre, mesquinha e ela própria autoritária, onde, como diz um entrevistado, "o mais importante não era aprender a ensinar crianças".

A identidade profissional de base dos professores formados no 2º período parece ser uma "identidade centrada no profissional – de tipo afectivo e transformador". Ao nível das dimensões periféricas, esta identidade parece construir-se em oposição inevitável à identidade do período anterior: a afectividade no lugar da austeridade e a transformação no lugar da conformidade. A dimensão transformadora parece aparecer aqui como produto construído nas relações de formação

(nomeadamente através do currículo informal), onde a focalização na criança se associa à mudança social: trata-se de melhorar as condições de vida e de expressão das crianças mais desfavorecidas. Surpreendente, embora compreensível, é o aparecimento da componente de profissionalismo no lugar da componente de ensino. Com efeito, tudo parece indicar que os professores formados neste período baseiam a sua identidade na consciência da necessidade de dignificar a sua profissão, talvez também enquanto reacção (oposição) à identidade de base do período anterior.

Curiosamente, a "identidade centrada no ensino - de tipo técnico-afectivo e inovante", típica dos professores formados no 3º período, parece perder de novo este acento, para se (re)centrar na tarefa do ensinar. Mas há preocupações em melhorar esta tarefa e em cuidar o "estar" nas aulas das crianças, que agora voltam a ser alunos: preocupações relativas à mestria de instrumentos de ensino (e provavelmente da sua didáctica) e à existência de um clima de aprendizagem agradável. As referências à inovação (raras) e à educação para os valores constituem a dimensão social da actividade que, nesta identidade, perde a substancialidade que, de uma forma ou de outra, possuía nas duas identidades anteriores, na medida em que elas, para além de pouco intensas, não são atravessadas por uma consciência da relação social subjacente à relação educativa, mas parecem ser ainda parte da postura sobretudo instrumental que distingue esta identidade.

À saída da formação, os professores formados no 4º período apresentam uma "identidade centrada na aprendizagem - de tipo cognitivo e cívico". O núcleo desta identidade é agora a aprendizagem e não o ensino, o que quer dizer que estes professores projectam a sua acção docente mais em função das aprendizagens a serem realizadas pelos alunos que em função do que o professor tem para lhes ensinar. O objectivo é que adquiram a capacidade e a vontade de aprender. Pressente-se uma forte influência das perspectivas construtivistas na modelação desta identidade que, por isso e nessa acepção, consideramos de tipo cognitivo na "dimensão pedagógica da actividade". A dimensão social da actividade parece assumir agora uma maior consistência, com referências à educação para a cidadania e para a democracia; no entanto, paradoxalmente, estas aparecem mais como uma extensão obrigatória de uma representação - coerente, mas apenas científica - do processo de ensino-aprendizagem e não como uma tomada de consciência da relação social subjacente à relação educativa. Com efeito, embora formados num tempo em que cresceram os projectos e os trabalhos nos âmbitos da Educação para Todos e da Educação Inter/Multicultural, os discursos dos entrevistados não lhes fazem qualquer referência.

## **6. ENTRE O PASSADO E O FUTURO: REFLEXÕES PERTINENTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB**

A formação da identidade profissional de base parece ser tanto um resultado do que, efectivamente, se vive na escola de formação, como da época em que se faz a formação; e isto quer porque a formação é marcada por esse contexto, quer porque os indivíduos também o são. Mas as identidades profissionais de base parecem resultar também de tecnologias de formação específicas e de aspectos relativos à ecologia institucional concreta da formação.

Tendo em conta a nossa análise, parece ser plausível a afirmação de que os níveis de profissionalização dos professores têm melhorado em consequência de uma formação "prática" cada vez mais elaborada e extensa (que não se confunde com praticismo) e também a de que a elevação dos níveis de exigência para o acesso aos cursos, pelo que induzem (ou dissuadem) em termos de expectativas, parece ter alterado, em princípio para melhor, a qualidade da população recrutada. Já a inserção da formação inicial no ensino superior, naquilo que se traduz em clima e relações de formação, parece resultar em identidades que fazem a economia da "dimensão social da actividade", o que, numa escola pública, para todos e tão de base dentro do básico, se pode tornar problemático. Aparentemente, o *habitus* académico do ensino superior, de que a universidade está a tentar desprender-se, instalou-se na formação de professores do 1º CEB. Embora nos pareça que muito do que se associa a este movimento pode ser positivo, pensamos também que, a este nível, todo o curso superior se deve assumir como um "espaço cultural". O termo é de Stephen Stoer, que defende que "um ensino superior de qualidade, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, depende da criação de um ambiente que torna possível uma reflexão, uma análise crítica dos saberes transmitidos e produzidos" (1998:289). A importância dada pelos entrevistados à dimensão informal da formação e às mudanças que ela (a formação) provocou em si como pessoas parecem dar razão ao autor. Com efeito, a emergência clara da identidade profissional de base como resultante, em grande parte, de transformações na identidade psicossocial do jovem/adulto parece-nos ser um dos mais interessantes resultados do nosso estudo. Trata-se de algo de que a organização da formação deve ter consciência e potencializar. Se, como afirma Ribeiro (no prelo), a problemática identitária no jovem/adulto se desloca das figuras parentais para os compromissos e projectos sociais, então a formação inicial profissional é parte integrante dessa tarefa de desenvolvimento de que resultará a identidade profissional de base.

Por último, interessa salientar que as identidades de base identificadas, embora diferentes e emergentes também, aparentemente, de diferentes transacções objectivas, mantêm, todas as elas, as profissionalidades docentes circunscritas à relação directa e estrita do professor com as crianças. Estamos perante identidades pedagógicas e mais ou menos sociais ou profissionais e nunca perante identidades organizacionais. Isto mesmo nos professores formados na década de 1990, que se caracterizou pelos apelos à construção do projecto educativo de escola e pelo desenvolvimento da investigação sobre a organização escolar como unidade de produção da qualidade da educação. Aparentemente, a este respeito, a formação inicial tem-se mantido à margem dos grandes debates sobre a transformação das práticas educativas nas escolas, entre eles, por exemplo, o relativo à construção de uma cultura de colaboração. Pelo menos de maneira a torná-los visíveis nas identidades profissionais de base, tal como foram aqui conceptualizadas e operacionalizadas.

## NOTAS

<sup>i</sup>O artigo focaliza a via biográfica de investigação do Projecto Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB – Currículo e Identidades Profissionais de Base (Projecto FIIP), desenvolvido no âmbito do CIEE/FPCE-UP e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.

<sup>ii</sup> Primeiro, Magistério Primário e, depois, Escola Superior de Educação.

## REFERÊNCIAS

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dubar, C. (1995). *La Socialisation – Construction des Identités Sociales & Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Lacey, C. (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades profissionais Docentes*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002). Construção de Identidades Docentes e Selvas Profissionais: um Estudo sobre a Mudança Pessoal nos Professores. *Revista de Educação*, 2, 35-52.
- Mesa, MLM (1987, Setembro). *Las practicas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado: Sentido Curricular y Profesional*. Comunicação apresentada no Symposium Nacional sobre Práticas Escolares. Espanha: Santiago de Compostela, Universidade de Santiago.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. (Vol. 1).
- Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: Educar e Formar para a Criatividade*. Porto: Afrontamento / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ribeiro, A. (no prelo). Jovem Adulto em Formação. In A. Lopes (Org.), *De Uma Escola a Outra: Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Afrontamento (a ser publicado em Março de 2006).
- Rossan, S. (1987). Identity and its Development in Adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and Identity: Perspectives Across the Lifespan* (pp. 304-319). London: Routledge & Kegan Paul.
- Simões, C. et al. (1997). Construção da Identidade do Professor numa Perspectiva Ecológica de Desenvolvimento. In M. F. Patrício (org.), *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000* (pp. 245-259). Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE/UP. In *Ciências da Educação: Profissões e Espaços sociais* (pp. 281-292). Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Porto: FPCE-UP.

## FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE BASE DE PROFESSORES DO 1º CEB NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS



### RESUMO

Com o objectivo de estudar o papel da formação inicial na construção de identidades dos professores do 1º CEB, analisam-se 40 entrevistas biográficas realizadas a docentes formados numa mesma escola em quatro períodos dos últimos trinta anos: o anterior ao 25 de Abril; o posterior ao 25 de Abril, a década de 1980 e a década de 1990. Centrada no momento da formação inicial (que inclui os momentos que imediatamente antecedem e a seguir), a análise resulta na identificação, de identidades profissionais de base correspondentes a cada período e de padrões de evolução, ao longo dos períodos considerados, das seguintes dimensões da sua formação: as motivações para a escolha do curso e a percepção do carácter prático/teórico da formação (de padrão positivo); e as percepções sobre o currículo informal e o clima de formação (de padrão negativo).

**Palavras-chave:** Formação inicial, identidade profissional de base.

### TEACHER EDUCATION AND BASIC PROFESSIONAL IDENTITIES OF PRIMARY TEACHERS IN THE LAST THIRTY YEARS

#### ABSTRACT

Aiming to study the role of teacher education in the construction of primary teachers' identities, 40 biographical interviews to teachers who have graduated in the same school in four periods of the last 30 years are analyzed: the period prior to the 25th April 1974, the period after the 25th April 1974, the decade of 1980 and the decade of 1990. Focusing the moment of teacher's initial education (which includes the moments immediately before and after it), the analysis results in the identification of basic professional identities that correspond to each period and of evolution patterns, from the point of view of the interviewed teachers, throughout the considered periods, regarding the following dimensions of their own education: motivations to the course's choice and the perception about the practical/theoretical character of the education (presenting a positive pattern); and the perceptions about the informal curriculum and the education environment (presenting a negative pattern).

**Keywords:** Teacher education, basic professional identity.