

IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO 1º CEB: UM PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO INFORMAL, INDIVIDUAL E INTUITIVO¹

Elisabete Ferreira

Rosália Rocha

Manuel António Silva

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

elisabete@fpce.up.pt

A identidade profissional docente constrói-se ao longo de um *continuum* que começa muito antes da formação inicial, afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão.

Da análise efectuada aos discursos dos 40 entrevistados, salienta-se a afirmação de que se tivessem de recomençar a sua vida profissional e de efectuar a opção por uma profissão voltariam a optar pela profissão docente.

Importa evidenciar que o conceito de *identidade corrente* nos parece decisivo para a compreensão dos discursos dos actores em análise e até para a compreensão dos modos de construir a profissão docente. Esta qualidade da identidade parece sofrer, logo após a iniciação profissional, um processo de *recomposição* que varia de sujeito para sujeito, e que pode ser “permanente ou contínua”, “intermitente ou cíclica” e “quase-imediata”.

A construção da profissão docente, consequentemente, da identidade profissional, parece assentar, sobretudo, num processo informal, individual, intuitivo, realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula e no contacto com os pares e que surge reforçada pelo efeito desvalorizador que a maioria dos informantes atribui à formação inicial e que parece adquirir um valor essencialmente licenciador da actividade profissional.

Identities profissionais no 1ºCEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo

Introdução

A presente comunicação insere-se no conjunto dos estudos promovidos pelo Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB – currículo e identidades profissionais de base) e tem como objectivo central contribuir para o debate sobre o papel da formação inicial na construção da identidade profissional das/dos professoras/es do 1.º CEB. Como temos vindo a assinalar em textos anteriores², a identidade profissional docente constrói-se ao longo de um *continuum* que começa muito antes da formação inicial (com as

¹ A comunicação decorre do trabalho desenvolvido pelos autores no Projecto FIIP – Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base –, desenvolvido no âmbito do CIE/FPCE-UP e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.

² Ver Ferreira *et al.* (2005). As (Des)ilusões e (Per)ursos de Professores/as do 1º CEB. *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2,3 e 4 de Maio (em edição).

características psicossociais que envolvem a experiência pessoal desde o nascimento até ao momento da «opção» profissional), afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão.

Nesta comunicação reflecte-se um conjunto de dados resultantes da análise dos percursos biográficos de professoras/es diplomada(o)s em quatro períodos (70 A, 70 B, 80 e 90) dos últimos trinta anos, e argumenta-se que a construção da identidade profissional dos/as professores/as do 1º CEB resulta essencialmente de um *processo de recomposição* informal, individual e intuitivo. Todavia, a formação inicial adquire um papel essencialmente licenciador e os professores dizem estar satisfeitos com a profissão, apesar de continuar a ser uma profissão a que se adere e não que se escolhe. Nesta adesão sublinha-se a hipervalorização dos contextos relacionais no âmbito da pedagogia e o bem-querer às crianças, o que evidencia no *processo de recomposição* da identidade profissional (também) uma questão de afecto.

Bases Teóricas³

A identidade profissional de base é a primeira identidade profissional. Resultante da socialização secundária – a formação inicial – ela é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (Dubar, 1995). A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). Essa eficácia depende da articulação em torno de uma estrutura tipo cujo protótipo é “antes pensava que... agora penso que”. A construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz (Dubar, 1995). Nessa perspectiva a identidade profissional, considerada uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social, é uma articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). As duas transacções processam-se por mecanismos de identificação (transacção objectiva) e por mecanismos de atribuição (transacção subjectiva), para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem. As categorias de identificação só podem ser analisadas pelas trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si.

³ Ver textos anteriores dos autores do projecto FIIP (*cf.* Lopes, A. (2004) e Lopes, A. *et al.* (2004)); a este propósito ver: Lopes, A. *et al.* (2005). “As identidades profissionais de base dos professores do 1º CEB entre o passado e o futuro”, comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 7 a 9 de Abril.

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

A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns desses sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A passagem do jovem-adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de actividade, os “saberes profissionais”.

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

Por esta razão, a identidade profissional de base é também uma identidade psicossocial nova (Simões e Simões, 1997): a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional que, fundando-se na identidade psicossocial do jovem, resultaria, nos termos de Lacey (1977), na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo e na adopção de uma estratégia social.

A identidade profissional de base decorre, por isso, 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) afirme que a identidade profissional de base é também um problema de geração.

Nesta perspectiva considera-se a operacionalização de conceitos chave da investigação, tais como “identidade psicossocial”, “identidade profissional de base” e “identidade corrente”.

Consideramos “identidade corrente” (cf. Rossan, 1987) a identidade actual e/ou mais comum do professor, do seu próprio ponto de vista e /ou do ponto de vista do analisador, que afecta o que se pode ser de seguida. Esta identidade corrente é composta de uma identidade real (o que realmente sou) e de uma identidade ideal (o que gostava de ser). A primeira espelha os constrangimentos da prática, através dos contextos e das suas interacções, e a segunda expressa um ideal que se continua a perseguir ou que já se desistiu de perseguir, por falta de condições dos contextos e/ou da pessoa, cuja origem pode ser indagada nos diversos momentos da vida do profissional, antes, na, ou depois da formação inicial.

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). Se a formação inicial gera uma identidade psicossocial nova, normalmente com base em valores positivos (nos nossos termos, a identidade profissional de base), no decurso da vida profissional, o desencanto provoca o distanciamento entre identidade psicossocial e identidade profissional: “o colectivo múltiplo (não é) capaz de fornecer aos seus elementos matrizes identificatórias, nem símbolos ou representações consistentes e comuns, abrindo por isso o caminho ao isolamento, à rivalidade e à insatisfação” (*ibid.*). Embora pareça ser este o “destino” da maioria dos professores, as excepções existem.

Do que antecede, e como temos vindo a assinalar em trabalhos (e textos) anteriores, a identidade profissional docente constrói-se ao longo de um *continuum*, que se inicia antes da formação inicial (configurando a identidade psicossocial), afirma-se durante o processo de formação inicial (identidade profissional de base) e (re)compõe-se ao longo do exercício profissional (identidade corrente); adquirindo plenos e diversos significados, resultantes de um sem número de circunstâncias idiossincráticas, de representações sociais, de modelos de conduta observados, de vários processos cognitivos assimilados e enfim dos projectos, trajectos e afectos desenvolvidos e vivenciados, ora com *luta*, ora com momentos de entusiasmo cruzados com outros de verdadeiro desânimo (*choque com o real*).

Análise e Interpretação de resultados

O discurso das narrativas foi organizado em três dimensões, relativas à vida do entrevistado antes, na e depois da formação inicial. Estas são dimensões temporais relativas ao sujeito e não dados objectivos. Por exemplo, o ingresso na instituição de formação e seus antecedentes directos integram-se na formação e, muitas vezes, o tempo logo após a formação inicial é capital para caracterizar a formação.

Enfim, em cada tempo/dimensão, existe uma categoria – identidade psicossocial, identidade profissional de base e identidade corrente – que, embora se constitua de discurso dos actores, é também um resultado da análise das categorias da mesma dimensão.

Parece-nos essencial relevar da análise efectuada aos discursos do(a)s 40 entrevistado(a)s a afirmação de que se tivessem de recomeçar a sua vida profissional e de efectuar a opção por uma profissão voltariam a optar pela profissão docente, apesar de ilusões desfeitas, para uns, de promessas não cumpridas, para outros, e das decepções, para uns quantos. No entanto, e embora a distância entre o “modelo de professor idealizado” (professora do curso de 76) e a “realidade da vida quotidiana”, bem como a necessidade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à tarefa de atingir os objectivos mínimos de aprendizagem, tenham os seus custos e constituam fontes de desilusão que vão afectar a profissão que encetaram, as respostas que surgem nas entrevistas corroboram estudos apresentados por Huberman (1995: 39), ao verificar quase sempre uma prevalência de *descoberta* sobre a *angústia do enfrentamento*.

Poderemos mesmo afirmar que os docentes vão procurando tomar sucessivas opções (auto-formação), determinadas, essencialmente, pela sua história pessoal e cultural, marcando uma trajetória, na qual surge muito forte o papel da intuição e “olhando” o seu quotidiano como *locus* da intersecção dos processos sociais com a subjectividade individual.

Daí ser possível afirmar que a “descoberta” da profissão a que se entregaram (não escolhem a profissão, aderem à profissão) e que vai contribuindo para a (re)composição da sua identidade psicossocial de uma forma articulada com a construção de uma identidade profissional de base, vai possibilitando com “luta”⁴, com momentos de entusiasmo cruzados com outros de verdadeiro desânimo, com persistência e uma sensação de responsabilidade que, quotidianamente, lhes vai sendo outorgada e aceite, a tentativa, nem sempre conseguida, de *uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real* como refere o mesmo autor (*idem*: 44) citando um estudo de Prick (1986). Ou seja a identidade profissional de base vai sendo construída ao longo

⁴ A palavra “luta” surge, muitas vezes, nos discursos dos docentes, significando, principalmente, uma tentativa de ruptura com o instituído.

de todo um processo de busca de sentido, num *continuum* que se vai estabelecendo entre o antes, o durante e o depois imediato.

Esta reafirmação da satisfação profissional parece fundar-se nas gratificações que resultam da relação pedagógica que necessariamente tiveram de encetar e pela constatação de que, apesar das muitas desilusões, frustrações e incapacidades (raramente ou quase nunca assumidas), o exercício profissional se revelou bastante compensador porque alicerçado num quotidiano relacional e de afectos com as crianças.

Uma variável a considerar na análise já referida é o ano em que ocorre a entrada/embate na vida profissional. Este «embate» difere de docente para docente, da própria identidade de cada pessoa e de um sem número de factores circunstanciais, temporais e contextuais em que o mesmo decorre. Assim, o *choque com o real* de que nos fala Huberman (1995: 39) é sentido de forma diferente quando se analisam discursos de professores de diversas épocas.

Embora a singularidade dos percursos contribua, como já foi assinalado, para a construção de diferentes identidades pessoais e profissionais, atendendo a que os processos de vida se vão transformando e adequando em função não só dos “outros”, mas também pela acção das diversas conjunturas que perpassam por qualquer indivíduo (alteração de si como pessoa e profissional), é possível, e na sequência do que foi afirmado, constatar a existência de algumas regularidades visíveis em professores que iniciaram a sua carreira no mesmo ano ou em anos próximos e que, em determinado contexto sócio-histórico, estiveram sujeitos a modelos didácticos, relacionais e ideológicos instituídos e identificados com o poder político vigente e com um sistema educativo que, para responder às suas necessidades e interesses, vai normalizando representações e práticas e moldando um certo tipo de cultura escolar.

Na categorização dos anos de carreira, verifica-se que “os primeiros tempos” constituem, na maior parte das vezes, os anos considerados mais difíceis e como atribuição causal externa para essa situação é possível identificar “o afastamento da família” e consequente “isolamento”, as “condições de alojamento”, as “dificuldades de transporte”, a mobilidade constante e, por vezes, no mesmo ano com as “substituições”⁵ de professores, a “imagem” que ainda não conseguem ter de si como profissionais, a “dúvida de como fazer”, e de “saber como tornar interessante o que é importante”, a “falta de coragem para levar à prática os ideais” que foram sendo construídos, os “sentimentos contraditórios entre esses ideais e a realidade” com que se deparam.

Há, no entanto e numa grande parte das reflexões levadas a cabo pelos professores entrevistados, uma ausência de atribuição causal interna à sua pessoa, como profissional,

⁵ Como constata uma professora de curso de 80 “[...] não receava a profissão. O choque veio depois com as substituições que tive de fazer nos primeiros tempos.”

verificando-se não só a não existência de uma reflexão crítica sobre a sua acção profissional, mas, igualmente, como escreve Nóvoa (1995: 22), “o recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização”.

Constata-se também que os professores já mencionados e que se tornaram profissionais antes de 75/76, elencam quase só, como factores de desilusão e de choque, a maior parte das causas já mencionadas, não fazendo delas algo de intransponível, mas inerente à profissão e que pensam poder ultrapassar com a prática futura e com a experiência adquirida, à qual é atribuído o estatuto de saber, como é detectável nas palavras de uma professora do curso de 68 ao considerar que “[...] no fundo a construção da carreira começou com o início da própria carreira, já que as coisas se foram desenrolando, fui procurando conhecimento, fui obtendo experiência, fui aprendendo”.

Os professores diplomados depois da data em causa, mercê das transformações verificadas na sociedade, para além das causas já elencadas, apontam, receando e questionando, os múltiplos papéis que lhes são atribuídos e que os “obrigam” a assumir novos requisitos como consequência não só da diversificação dos saberes, mas também da *pedagogização dos problemas sociais*, vendo-se perante a necessidade de tomar um sem número de micro-decisões de acordo com os rápidos e enormes constrangimentos situacionais com que se deparam. Como nos dizia uma professora do curso de 96, “não estava preparada para ser tão polivalente e fazer um pouco de tudo”. Daí que estes, em relação aos professores detentores de um saber único que lhes era instituído e que poderia possibilitar-lhes uma postura tradicional e quase inquestionável, sentem-se muito mais fragilizados.

Constatam-se as diferenças nos períodos de formação inicial e em alguns aspectos a própria melhoria, mas na prática, a identidade é construída intuitivamente, sem recorrer a essas aprendizagens (o que se comprova pelas informações dadas pelo percurso depois da formação inicial). Evidencia-se a “realidade”, quer dizer, entre os ideais de mudança, de transformação e ilusões que apresentam no fim da formação inicial, a grande desilusão e desencanto será o confronto com o real. E a partir daí os professores constroem intuitivamente a sua profissionalidade transportando consigo as suas idiossincrasias. Isto é, o choque da realidade está (assim) entre a capacidade de desilusão e a incapacidade real.

Importa evidenciar, até pelo que acabámos de referir, que o conceito de *identidade corrente* nos parece decisivo para a compreensão dos discursos dos actores em análise e até para a compreensão dos modos de construir a profissão docente. Esta qualidade da identidade parece sofrer, logo após a iniciação profissional, um processo de *recomposição* que varia de sujeito para sujeito, e que pode ser “permanente ou contínua” (nos sujeitos mais críticos, auto-críticos e mais exigentes profissionalmente), “intermitente ou cíclica” (em actores mais comprometidos

com a sua formação pessoal e profissional, e que a esta vão buscar instrumentos que, de quando em vez, contribuem para melhorar as suas práticas profissionais, sobretudo as de natureza mais pedagógica) e “quase-imediata” (para aqueles que possuem baixas expectativas profissionais e que quase nunca colocam em questão a profissão e os modos de a conceber).

O que nos permite apresentar nesta investigação (aparentemente) uma construção da profissão docente e, conseqüentemente, da identidade profissional, assente, sobretudo, num processo informal, individual, intuitivo, realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula e no contacto com os pares (numas situações de forma explícita e gratificante, na maioria de forma muito discreta e sofrida) e que surge reforçada pelo efeito valorizador das relações, do amor às crianças e das questões afectivas e do efeito desvalorizador que a maioria dos informantes atribui à formação inicial e que parece adquirir um valor essencialmente licenciador da actividade profissional.

Por último, uma referência aos efeitos da formação inicial. Assim, para os actores com uma formação inicial de curta duração (que constituía, por si só, factor de opção face a outras possibilidades formativas), o confronto entre ilusões e realidade parece ser mais facilmente transponível, dado que rapidamente estabeleceram rotinas securizantes que vieram a revelar-se eficazes para a acção pedagógica. Para aqueles que elevaram a educação a um patamar identificado com a transformação das pessoas, das organizações e até da sociedade (e que praticamente constituem uma enorme minoria na amostra em questão), o choque poderá (ou poderia) ser insuportável, situação que não pudemos constatar a não ser de um modo diferido, como seja a mudança para outros níveis de educação ou para outras funções educativas, no mesmo nível de educação ou em níveis que lhe são próximos. Mas para os licenciados ao longo da década de 90, cujo currículo académico sofreu mudanças sensíveis, tanto de natureza quantitativa como qualitativa, aliados às motivações da opção profissional, sem que os níveis de exigência profissional tenham sofrido qualquer alteração significativa, a situação parece ser difícil de gerir. Alguns entrevistados referem que a complexidade da profissão docente que lhes é transmitida na formação inicial não recebe confirmação explícita no plano das práticas profissionais, ou seja, os problemas colocados por estas não parecem passíveis de resolução pelo conjunto vastíssimo de saberes adquiridos e intuídos ao longo da formação inicial, criando uma espécie de impasse que só pode ser resolvido de modo informal, pelo conhecimento individual, por vezes intuitivo ou de senso comum.

Temos consciência da fragilidade das afirmações (aqui produzidas), daí a designação de conclusões ainda provisórias e que, por isso mesmo, necessitam de ser questionadas por um processo reflexivo aprofundado (que continuaremos a fazer).

Referências Bibliográficas

- DUBAR, C. (1995). *La Socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. Armand Colin.
- FERREIRA, E., ROCHA, R., & SILVA, M. A. (2005). As (Des)ilusões e (Per)cursos de Professores/as do 1º CEB. *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2, 3 e 4 de Maio (em edição).
- HUBERMAN, M. (1995). *O Ciclo da Vida Profissional dos Professores*, in NÓVOA, A. (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora
- LACEY, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen.
- LOPES, A., PEREIRA, F., SILVA, M. A., FERREIRA, E., ROCHA, R., COELHO, O., FRAGATEIRO, L., & SOUSA, C. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 63-95.
- LOPES, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3.
- LOPES, A., RIBEIRO, A., MACHADO, G., & SÁ, M. J. (2005). *As identidades profissionais de base dos professores do 1º CEB entre o passado e o futuro*. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 7 a 9 de Abril.
- NÓVOA, A. (1995). *O Passado e o Presente dos Professores*. In NÓVOA, A. (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

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., SANTOS, M., GONÇALVES, J., & SIMÕES, H. (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*. Porto: Porto Editora.

SIMÕES, C., & SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.