

A construção de identidades profissionais docentes como constructo sistêmico e profissionalização dos professores

Amélia Lopes – UP/PT
amelia@fpce.up.pt

Introdução

Nas últimas duas décadas, o desenvolvimento das abordagens teóricas para compreender as profissões e o profissionalismo foi, interessantemente, acompanhado pela emergência dos estudos sobre as identidades profissionais como um tópico atraente de pesquisa e compreensão.

De início, e nomeadamente em Portugal, os estudos sobre as identidades profissionais surgem como alternativa para pensar a possibilidade de todas as profissões e de todos os profissionais construírem as suas próprias condições profissionais, pessoais e colectivas, num mundo bem diferente daquele que criou as profissões. A propósito, num artigo que escrevi em 2000, afirmava que a “sociedade das profissões” dava lugar à “comunidade dos profissionais” (LOPES, 2001a).

Retirando o estudo das profissões das normas rígidas e elitistas do ideal tipo profissional moderno, o estudo da construção das identidades profissionais sublinha o significado pessoal e o processo interactivo de reconhecimento (a qualidade da comunicação entre uma e outra parte) como importantes fontes de identidade, pessoal e colectiva, ou seja, como meios para a construção de identidades pessoais e colectivas autónomas e responsáveis a partir de dentro do próprio grupo profissional.

Em Portugal, nos últimos anos da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990, esta abordagem foi largamente adoptada para pensar a profissão docente (por exemplo, NÓVOA, 1987, 1989, 1991, 1992 e LOPES, 1993, 1995), influenciando a teorização e as metodologias de investigação, agora vinculadas ao paradigma qualitativo, em forma de pesquisas descritivas e etnográficas ou de investigação-acção. A noção de construção de identidades sociais e profissionais “para a mudança social real” de Claude Dubar (1995) inspirou muitos destes estudos.

Depois da revolução dos cravos na década de 1970, da adesão à União Europeia e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em meados da década de 1980, e depois do esforço inicial de Reforma do Sistema Educativo português, professores e investigadores em educação (área de investigação,

então, a dar os primeiros passos em Portugal) abraçaram com generosidade e entusiasmo o discurso e as práticas associadas a esta nova abordagem teórica, metodológica e praxiológica.

Este foi o tempo das escolas vistas como lugares para desenvolver e alargar a autonomia dos professores e seus saberes específicos, partindo da exposição pessoal, da partilha em pequeno grupo e da consciência organizacional. Viviam-se, então, em Portugal, o que Bolívar (2007, p. 31) denomina de “desenvolvimento curricular baseado na escola”, acreditando-se que os professores, através de novas formas de trabalho conjunto, melhorariam a qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos e, assim, também, o seu estatuto profissional.

Em convergência com o aumento das referências ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida e à aprendizagem ao longo da vida, a formação contínua de professores foi fortemente investida como o melhor caminho para a construção de novas identidades profissionais docentes.

Entretanto, os critérios objectivos tradicionais para definir as profissões, os profissionais e o profissionalismo, que tinham por referência o nível macro de abordagem, eram revistos em função de uma perspectiva mais interactiva, dinâmica e fenomenológica (ver, por exemplo, RODRIGUES, 1997 E DUBAR & TRIPIER, 1998). Integrando as abordagens funcionalista, interaccionista e do poder, pensando o papel da sociedade, do Estado e das associações profissionais, mas também das pessoas, dos pequenos grupos e das organizações no processo de profissionalização (agora visto como projecto aberto e uma possibilidade de todas as ocupações, ou até de todos os trabalhadores), agora, o debate sobre as profissões e o profissionalismo toma também em conta o nível de análise micro (antes circunscrito às abordagens interaccionistas).

No campo da educação, esta perspectiva, dando grande importância ao lugar do conhecimento nos processos de profissionalização, fez crescer o interesse pela formação inicial de professores ainda que na sua relação com a formação contínua (TARDIF, LESSARD, & GAUTHIER, s/d).

Em Portugal, esta redescoberta da importância da formação inicial nos processos de profissionalização é contemporânea da tomada de consciência das limitações da abordagem centrada na escola para a melhoria das escolas e para o desenvolvimento profissional dos professores e, portanto, dos limites da (re)construção das identidades profissionais docentes apenas através da mudança das relações escolares (LOPES, 2001; LOPES, PEREIRA, FERREIRA, COELHO, SOUSA, SILVA, ROCHA, & FRAGATEIRO, 2004). Como Freidson (por exemplo, FREIDSON, 1998) verificávamos que

muitos aspectos das práticas e acções docentes nas escolas não podiam ser negociadas apenas dentro delas. Esses aspectos diziam respeito ao nível de análise macro e incluíam relações com o Estado, as Associações profissionais, a produção do conhecimento científico em educação e a formação inicial, ou seja, a muitas das entidades normalmente apreciadas nas abordagens ao profissionalismo.

Esta impossibilidade de pensar a construção de novas identidades profissionais docentes apenas através da mudança das relações escolares torna-se ainda mais evidente quando as escolas e os professores começam a ser progressivamente confrontados com a “standard based reform” (ELMORE, 2000) que, embora tenha na escola o seu lugar de realização, para além de estandardizada, é mundialmente regulada. Centrando-se no professor individual, na turma e nos resultados finais, dos alunos e das escolas, e fazendo da mudança educativa uma questão apenas técnica, esta “reforma dos standards” esquece o importante lugar das subjectividades (em termos cognitivos, afectivos e emocionais) na profissão docente.

Tornava-se, então, aparentemente, necessário alargar a abrangência da noção de construção de identidades profissionais a outros níveis do sistema. Tal como as recentes abordagens ao profissionalismo consideram diversos níveis de análise (EVETTS, 2003, 2006), também a construção de identidades profissionais docentes o poderia fazer.

Neste texto, pretendemos argumentar sobre a construção de identidades profissionais docentes (CIPD) como dimensão subjectiva do processo de profissionalização dos professores e como constructo sistémico, ou seja, capaz de fundar a compreensão de processos que se desenrolam a diversos níveis – macro, meso e micro – de análise do social em interacção. Quando dizemos sistémico, inspiramo-nos, por um lado, na ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1979) – que considera que o desenvolvimento resulta de interacções entre diversos níveis do sistema (micro, meso, exo e macro) encaixados uns nos outros como bonecas russas – e, por outro, na perspectiva psicossocial de Wilhelm Doise (DOISE, 1982, 2002) que, pretendendo articular abordagens micro e macro, considera os níveis de análise individual, de pequeno grupo, organizacional e societal. Do primeiro, tomamos a estrutura sistémica e a dinâmica interaccional e do segundo o carácter psicossocial do constructo e os níveis de análise considerados.

O nosso objectivo será perseguido conjugando reflexão teórica e dados de investigação empírica.

Profissionalismo e profissionalismo dos professores hoje

Nos últimos anos da década de 1980, não era ainda possível falar sobre o profissionalismo dos professores sem provocar uma reacção fortemente negativa, devida sobretudo ao carácter elitista que acompanhou o profissionalismo no passado. Hoje, se, como sabemos, os apelos ao profissionalismo não são neutros, é também verdade que ele já não é visto sempre como um perigo ou uma traição.

Desde a “teoria funcionalista das profissões” e o interaccionismo até ao “movimento crítico” (paradigma do poder) e seus desenvolvimentos recentes, um longo caminho foi percorrido no pensamento sobre o profissionalismo, suas vantagens e desvantagens.

Referindo Johnson, Larson e Freidson, Rodrigues (1997) afirma que as novas perspectivas sobre o profissionalismo têm duas consequências importantes: enfatizam o processo de aquisição de estatuto pelas profissões e não os seus atributos ideais (os quais são agora objecto de análise); os discursos sobre a profissão constroem a própria profissão, nomeadamente ao nível simbólico do estatuto profissional.

O processo de aquisição de poder social – poder de definir o seu próprio trabalho – é um tópico central nestas novas perspectivas. Articulado abordagens que enfatizam as profissões e abordagens que enfatizam os grupos profissionais ou, ainda, articulando abordagens teóricas tradicionalmente opostas – como o “modelo ideológico” e o “modelo normativo” (EVETTS, 2003) – Freidson é considerado o autor mais representativo dessas novas perspectivas (*ibidem*).

Evetts (2003, p. 403), referindo-se ao contributo de Freidson, caracteriza assim as perspectivas actuais sobre o profissionalismo:

- para além de assegurar a protecção de um mercado, o profissionalismo, na senda de Durkheim, “representa também uma forma distintiva de controlo ocupacional descentralizado que é importante na sociedade civil”;

- “o interesse público e o auto-interesse profissional não estão necessariamente em pólos opostos [...] a perseguição de auto-interesses pode ser compatível com a melhoria do interesse público”;

- o profissionalismo pode criar e representar distintos valores profissionais ou obrigações morais que restringem a competição e encorajam a cooperação.

O profissionalismo de “terceira lógica” de Freidson (2001) é um

modelo ideal-típico que se baseia no conceito de “ocupação” como categoria maior de análise teórica, capaz de tomar em conta “a capacidade de pôr em acção um trabalho produtivo através do uso do saber e do saber-fazer” (1998, p. 54).

Valorizando a qualidade dos serviços aos consumidores e a motivação profissional, Freidson (1998) argumenta que os trabalhadores não podem ser considerados empregados anónimos, antes devem ser vistos como capazes de “organizar, criar e melhorar o seu próprio trabalho e de terem uma forte identidade pessoal e social graças ao seu trabalho” (p. 54). Assim, o autor sublinha a autonomia e o poder de decisão sobre o trabalho como critérios de qualidade do trabalho e de motivação dos profissionais.

O “controlo ideal-típico do trabalho pelas ocupações” (FREIDSON, 1998, p. 54) implica “uma posição oficial que neutraliza o poder dos consumidores e dos empregadores, dando a uma ocupação o poder de controlar uma divisão do trabalho, um mercado de trabalho e instâncias de formação” (*ibidem*). A delegação de uma parte da divisão do trabalho aos profissionais pelos poderes sociais e políticos é uma condição necessária deste processo. Mas, entretanto, o grupo deve garantir a prática competente de um serviço social importante, competência que inclui o respeito por um conjunto de valores que configuram a ética profissional. São esses valores que “justificam a delegação de poderes por parte do Estado e que fundamentam a crença do público na legitimidade profissional” (DUBAR E TRIPIER, 1998, p. 127).

A delegação é um passo importante pois, como defende Freidson (1998, p. 54), logo que uma ocupação controla a constituição de uma divisão do trabalho, “ela é sistematicamente diferente da que se produziria num mercado livre ou no caso de um controlo da autoridade burocrática”: o número de especializações, a sua manutenção no tempo, as relações hierárquicas, o recrutamento, como é controlado o próprio trabalho, a supervisão e a avaliação são diferentes; as carreiras e as características ideal-típicas da formação controlada pelos trabalhadores, sobre as quais repousam as referências e os títulos, são também diferentes.

É com este cenário teórico que Evetts (2003, p. 398) retoma a distinção feita por Mc Clelland (1990) entre profissionalismo “de cima” e profissionalismo “de dentro”. Neste último, como, ainda que noutra lógica argumentativa, defendem Ramalho, Nunez & Gauthier (2004) podemos distinguir entre “profissionalidade” – desenvolvimento pelos professores nas escolas de um conhecimento profissional eficaz e valorizado – e o “profissionalismo” – desenvolvimento pelos professores de uma estratégia

social intencional, com vista ao reconhecimento e legitimação do seu valor social e à liberdade de escolha sobre especificidades do trabalho e da ocupação.

Quando e como confere o Estado a uma profissão a possibilidade de controlo de uma parte da divisão do trabalho? Freidson (1998, 2001) considera que as condições para tal variam de época para época, mas destaca como as mais importantes as seguintes: “a organização e a orientação política do Estado, a composição e a organização da profissão, a ideologia dominante que acompanha esse trabalho especializado e as instituições económicas e sociais requeridas para o exercício destes diferentes corpos de saberes teóricos e práticos”. A este propósito, Evetts (2003, 2006) insiste que a questão central a responder não é a de por que os grupos profissionais conseguem esse controlo, mas antes a de por que o Estado lhes dá essa possibilidade. Freidson, entretanto, acrescenta que, para compreendermos os ganhos e as perdas em controlo por parte de uma actividade, devemos examinar “sistematicamente, em tempos e lugares bem determinados, as variações para uma ocupação dada dessas condições contingentes” (FREIDSON, 1998, p. 54).

Qual é a situação do profissionalismo dos professores a esta luz? O ensino, sobretudo nos países continentais e nos estados autoritários, foi tradicionalmente concebido como uma semi-profissão. Os maiores obstáculos ao reconhecimento do ensino como profissão foram a ausência de um conhecimento próprio visto como científico, mas também, como sublinha Blin (1997), as suas dependências hierárquicas (os modos de exercício da autoridade).

Os desenvolvimentos recentes sobre a profissionalização dos professores, enfatizando o conhecimento profissional próprio dos professores, a qualidade da sua formação e os ganhos epistemológicos no que diz respeito ao carácter científico do ensino e de outras actividades sociais, aumentaram as possibilidades de profissionalização dos professores no que diz respeito às suas relações com o conhecimento e a ciência (TARDIF, LESSARD, & GAUTHIER, s/d). De facto, desde que a formação inicial e contínua de professores passou a ser vista com um maior grau de consideração e desde que as escolas e os professores começaram a aderir mais e mais a novos desafios da educação pública, as probabilidades de os professores desenvolverem um forte profissionalismo “de dentro”, nas duas formas atrás referidas, aumentaram.

Mas, quando académicos e professores estavam já a desenvolver parcerias promissoras e sustentáveis, percorrendo progressivamente o caminho para a autonomia profissional, a “reforma dos standards” disseminou-se. A crescente burocratização e o declínio da qualidade dos serviços resultam numa forte crise de identidade ocupacional (como dizem os próprios professores).

A “reforma dos standards” em educação é parte de um movimento mais geral e abrangente denominado gerencialismo (*managerialism*). Evetts (2006) faz-lhe corresponder o “profissionalismo organizacional” (*organization professionalism*), presente, sobretudo, diz a autora, no “sector de trabalho de serviços, baseado no conhecimento” (p. 140), como o são a educação e a saúde. Evetts (2006) interroga-se sobre a razão de o gerencialismo, com tantas contradições e provocando tais crises, continuar a ser um instrumento de mudança ocupacional e de controlo social. Para responder à questão, Evetts (2006, p. 140-141) baseia-se em Fournier que analisa a dinâmica do gerencialismo a partir da perspectiva de Michel Foucault. O discurso gerencialista nas ocupações teria impacto a todos os níveis do sistema (macro, meso e micro) modelizando as subjectividades, mas de uma forma exterior e unidireccional, que, à maneira moderna, acaba por se tornar interior. Para a autora este discurso está em competição com o “profissionalismo ocupacional” nas suas formas mais tradicionais e históricas, ou seja, enquanto sistema de valores que preside a uma acção profissional e que tem por referência o grupo profissional.

Com uma forma de pensar semelhante, Sachs (1999) afirma que em educação o gerencialismo “tem um impacto significativo no trabalho dos directores de escola e dos professores” (p. 3); quando o Estado promove “a delegação e a descentralização [ao mesmo tempo] baseia-se fortemente nas estruturas de gestão para assegurar a implementação e a cumplicidade de uma profissão frequentemente resistente” (*ibidem*). Esta estratégia tem um grande e perigoso impacto no ensino e nos professores: “as reformas recentes particularmente as que dizem respeito à delegação e mercantilização fizeram surgir um conjunto de paradoxos sobre a natureza do ensino como profissão e sobre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 2). Baseando-se em Menter, Muschamp, Nicholls, Ozga & Pollard (1997), a autora argumenta que, nestas condições, um novo modelo de identidade profissional emerge: “o profissional empreendedor que deverá identificar identidade com uma versão de serviço tal como promulgada, baseada na eficiência, na responsabilidade e na prestação de contas” (*ibidem*, p. 6).

Tal como Evetts (2006) nos fala na existência de competição entre o “profissionalismo organizacional” e o “profissionalismo ocupacional”, Sachs (2001, 1999) fala-nos da existência de competição no campo educacional, entre “profissionalismo gerencialista” e “profissionalismo democrático”. Expondo sobre o profissionalismo democrático, Sachs (1999) inspira-se em Preston (1995) e Brennan (1996):

O núcleo do profissionalismo democrático é uma ênfase na acção colaborativa e cooperativa entre professores e outras entidades educativas. Preston (1995) defende que esta abordagem é uma estratégia para o desenvolvimento colectivo, de competências e do trabalho organizacional. De acordo com Brennan (1996) ela sugere que o professor tenha uma responsabilidade mais alargada do que a classe e inclua contribuir para a escola, o sistema, outros estudantes, a comunidade mais lata, e responsabilidades colectivas dos próprios professores como grupo e da profissão mais alargada (SACHS, 1999, p. 2-3).

Usando a distinção de Bernstein entre identidades prospectivas e retrospectivas, Sachs (1999) apela a uma identidade docente que “mude a base do reconhecimento colectivo e da relação” (p. 4). Estas identidades prospectivas “são desenvolvidas por movimentos sociais e estão empenhadas na conversão através do seu compromisso com a actividade económica e política para prover o desenvolvimento do seu novo potencial” (*ibidem*). A questão central é a acção colectiva que é *industrial* (actividades sindicais e condições de trabalho) e “profissional” (actividades de desenvolvimento profissional contínuo).

Como Evetts (2006) chama a atenção para a importância de relacionar e diferenciar níveis de análise, Sachs (1999) argumenta que a identidade é um trabalho em processo numa grande arena com diversos, e nem sempre coerentes, níveis intervenientes: “Eu sugiro que poderão existir incongruências entre a identidade dos professores definida pelo sistema, pelos sindicatos e pelos professores individuais e que estas mudarão em diferentes momentos de acordo com factores e exigências contextuais e individuais. A identidade deve ser sempre reestabelecida e negociada”. (p. 5).

A construção de identidades profissionais docentes: uma argumentação baseada em resultados de investigação

O objectivo deste texto é argumentar sobre a construção de identidades profissionais docentes como constructo sistémico e como dimensão subjectiva do processo de profissionalização, implicando as vertentes do profissionalismo *from within* que antes identificámos e o profissionalismo *from above*. Com efeito, parece-nos que a construção de uma alternativa ao profissionalismo gerencialista e às identidades empreendedoras (*entrepeneurial*) necessita de uma elaboração mais aprofundada das dinâmicas identitárias nos e entre os diversos níveis do sistema, elaboração que nos parece ser permitida a partir

dos resultados de investigação que realizámos tendo por orientação a noção de identidades profissionais “para a mudança social real” de Claude Dubar. Interessa, por isso, que primeiro nos debruçemos sobre ela, para depois abordarmos o percurso de investigação referido.

A noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real”

A noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real” (DUBAR, 1995) coloca a identidade claramente numa visão prospectiva e além disso introduz no debate as interacções (as acções e as práticas), num processo contínuo de negociação, e um ponto de vista ético sobre a qualidade comunicacional que idealmente estaria presente nessa negociação. O conceito central da noção é o de “dupla transacção”: a construção da identidade profissional é uma transacção entre duas partes, cada qual também num processo transaccional: de um lado, está a transacção biográfica (subjectiva ou interna) entre o que tenho sido e o que quero ser; no outro lado, está a transacção relacional (objectiva ou externa) entre o que quero ser numa certa situação e o que me é oferecido pela situação, ou não, para poder ser o que quero ser nessa situação. Temos, portanto, identidades individuais procurando reconhecimento e auto-realização, e com o seu próprio passado e projectos futuros, em interacção com outros (pessoas ou instituições) que, com as suas próprias identidades, estruturas, culturas, projectos e intenções, podem ou não sustentar as identidades individuais reivindicadas ou queridas.

O reconhecimento é nuclear a esta dinâmica interaccional. A construção de identidade é um processo contínuo de pedidos e ofertas. Se o pedido é discrepante da oferta, o indivíduo, perseguindo o reconhecimento, desenvolverá interacções assimilando a outra parte aos seus próprios projectos e, portanto, agindo para mudar o contexto, de acordo com os seus próprios interesses e projectos, ou acomodando-se aos projectos dos outros (e então mudando-se a si próprio de acordo).

Para resultar em reconhecimento e automelhoria, este processo deve ser gerido respeitando as condições de qualidade do processo comunicativo entre cada uma das partes. A “mudança social real” é a mudança social que muda as relações sociais modernas (baseadas no reconhecimento que exclui uma das partes) para relações sociais baseadas no reconhecimento mútuo. A “mudança social real” sublinha que as mudanças instrumentais numa actividade (modos de realizar o trabalho) devem ser acompanhadas de

mudanças comunicacionais (que alterem as relações de poder subjacentes à realização do trabalho).

Abertura no pedido de identidade (abertura a mudar o pedido de acordo com as realidades e os projectos dos outros) e incerteza na oferta (aceitando mudá-la por relação com os projectos e realidades daqueles a quem se oferece) são as qualidades principais de uma dupla transacção que contribua para a “mudança social real”. Ela permite a realização dos projectos identitários individuais e ao mesmo tempo a construção, no processo de negociação, de uma nova identidade partilhada (identidade colectiva).

A construção de identidades profissionais docentes: um percurso de investigação

Se o principal problema do profissionalismo gerencialista está no modo como esquece as subjectividades e as interacções, impondo-se de forma sub-reptícia do exterior e a todos os níveis do sistema, para manter, com outros conteúdos, a relação social moderna baseada na exclusão de uma parte do direito ao reconhecimento, a noção de construção de identidades para a mudança social real leva em conta as subjectividades e a sua capacidade de construir novas identidades colectivas através do reconhecimento mútuo, mas não elabora o relevo sistémico em que pode ter lugar. Para darmos conta do relevo e da dinâmica sistémicas que a construção de identidades profissionais docentes (CIPD) pode ter, vamos dar conta de resultados de três etapas do nosso próprio percurso de investigação.

Primeira etapa de um percurso investigativo: do mal-estar docente à identificação teórica de vias para construção de novas identidades

Pesquisando a crise de identidade docente do fim da década de 1980 ao início da década de 1990, articulámos estudos sobre o mal-estar docente e estudos sobre as identidades pessoais e sociais em Psicologia Social e na Ego Psychology. O nosso problema maior não era ainda a identidade empreendedora (*entrepreneurial*), mas o sofrimento profissional que encontrávamos nos professores principiantes que formávamos. As mudanças verificadas nas concepções sobre como ensinar e se relacionar com os alunos, moldadas por novas concepções de autoridade e conhecimento aprendidas na formação, em confronto com a realidade do ensino, ainda preso a formas de autoridade e a concepções de conhecimento tradicionais, pareciam estar no centro de um sentimento de mal-estar, com impacto em problemas no

trabalho de turma, nas relações entre colegas nas escolas e com os pais e outras entidades da comunidade.

Mais ainda, o mal-estar dos professores era uma parte (uma parte importante por ser sua tarefa a formação das novas gerações) de uma mudança social profunda que implicava novas concepções de pessoa e das suas relações com os outros e o mundo.

Empiricamente, usámos a Matriz do Self Interpessoal dos Professores (ABRAHAM, 1984) e o Inventário de Identidade Psicossocial (LOUIS-GUÉRIN & ZAVALLONI, 1984). Os resultados (cf. LOPES, 1993) indicaram-nos que o mal-estar se traduzia em rotina nas actividades escolares quotidianas, como estratégia defensiva, e em relações competitivas entre colegas, como esforço para preservar as identidades pessoais baseadas num desejo forte de mudar, mas sem capacidades individuais e colectivas que o permitissem. Com base em referências teóricas inspiradas nas abordagens interaccionistas sobre as relações entre *self* (agência) e sociedade, na teoria da identidade social de Tajfel e na teoria das representações sociais de Moscovici (o próprio conceito de identidade estava a mudar), concluíamos esta primeira etapa de pesquisa apontando três vias inter-relacionadas para a construção de novas identidades docentes: “os contextos amplos deverão ser plurais e multidimensionais, os contextos institucionais descentralizados e autónomos e os contextos próximos devem fornecer o suporte social que permite a identificação e a aceitação do conflito” (LOPES, 1995, p. 182).

Como um todo, estas condições são um novo caminho para construir novas identidades colectivas, partindo de novas identidades individuais e vice-versa. A causalidade é circular, mas era já claro para nós, como defendido por Sachs (1999, 2001), que o maior desafio para as escolas e a educação era mudar as actuais identidades colectivas; o sofrimento e mal-estar individuais são consequências de desejos individuais não realizados, dadas as antigas formas de identidade colectiva ainda existentes nas escolas.

Segunda etapa de um percurso investigativo: da identificação teórica à identificação empírica de vias para a construção de novas identidades

Na segunda etapa do nosso percurso de investigação, pusemos em acção os contributos empíricos e teóricos da primeira etapa num projecto de investigação-acção (inspirado pela perspectiva de JOHN ELLIOTT, 1990), procurando mudar as práticas escolares dos professores tendo em conta as vias antes identificadas (cf. RIBEIRO, LOPES, PEREIRA, BARBOSA, FIDALGO, & SOUSA, 1997). Ao mesmo tempo, captámos todo o processo

de intervenção usando notas de campo, transcrições de conversação dos encontros de pequeno grupo e questionários abertos (sobre a vida da escola, os colegas, o director, os pais e os alunos) e fechados (diferencial semântico para identificar os significados atribuídos pelas professoras à escola, aos colegas e aos professores em geral), no início e no final do processo. O nosso objectivo principal era captar o processo de (re)construção das identidades profissionais durante o projecto de investigação-acção, processo que agora era concebido a partir da noção de construção de identidades profissionais “para a mudança social real”, que nos parecia congrega todas as perspectivas teóricas que tínhamos usado antes, colocando-as, entretanto, nos debates específicos aos grupos profissionais e às profissões.

A nossa intervenção na escola aparecia como uma oferta de identidade em situação de incerteza. Os grupos de projecto, compostos por 5/6 professoras e pelo orientador, eram o coração do projecto de investigação-acção. O trabalho desenvolvido no grupo de projecto era resultado da articulação entre os desejos individuais de mudança dos professores, a qual incluía acção pedagógica colaborativa e a construção de um verdadeiro projecto de escola. Nos encontros, os grupos de projecto reflectiam sobre narrativas de trabalho escritas pelos professores individualmente, narrativas que se podiam debruçar sobre diferentes aspectos da vida do professor na escola. Estas narrativas escritas eram lidas e reflectidas no grupo¹, permitindo aos professores a tomada de consciência do que eram e faziam no seu trabalho e do que precisavam de ser e fazer para realizarem os seus projectos profissionais. Por vezes, eram tomadas decisões² mas, sobretudo, o grupo, e progressivamente a escola, ia partilhando uma nova concepção e uma nova estrutura para agir em conjunto.

Os indivíduos mudaram² para uma concepção de si como professoras mais flexível com impacto em relações mais colaborativas com os colegas. Esta mudança dependia do suporte social e afectivo e do desafio intelectual e cognitivo oferecido pelo grupo. A mudança da identidade individual era sempre informada por identidades ideais desejadas e dependia da transacção biográfica e da transacção relacional (cujas possibilidades eram oferecidas pelo grupo e pela escola). As direcções de mudança eram pois bem diferentes de um professor para outro. O projecto comum de escola, que foi possível construir no percurso, permitiu resolver a competição social com origem no sofrimento identitário individual. Como analisam Ng (1986) e Ng & Wilson (1989), a competição intergrupos (por exemplo, entre os progressivistas e os tradicionalistas) surge quando a identidade pessoal é ameaçada por identidades sociais desvalorizadas numa situação social comparativa e dualista (permitindo

o reconhecimento apenas a alguns). O projecto de escola construído com a participação igualitária de todos os professores, com uma certa coerência e onde cada professor sente ter um lugar relacionado com os lugares dos outros, funcionava como uma nova grelha de referência (cognitiva, para pensar e fazer o ensino) e de reconhecimento profissional (permitindo a compensação afectiva necessária a um trabalho onde o *self* é sistematicamente posto em risco). As complementaridades intergrupos tomavam o lugar da competição social entre grupos diferentes (partilhando diferentes concepções de educação e ensino).

Terceira etapa de um percurso de investigação e a construção de identidades ao nível macrossocial

A terceira fase do nosso percurso de investigação emerge de problemas identificados na segunda. Os ganhos profissionais e educativos do processo experimentado tinham sido conseguidos à custa de um grande esforço de monitorização e facilitação das mudanças, difícil de alcançar em larga escala. Por outro lado, verificávamos que os professores principiantes, em Estágio na escola, continuavam a ser formados para a velha escola.

Decidimos, por isso, investigar o papel da formação inicial e do exercício profissional na construção das identidades profissionais, procurando identificar o papel da formação inicial na construção da primeira identidade profissional e o destino desta no exercício profissional. Com este novo problema de pesquisa, vieram outros: o conhecimento profissional e as políticas educativas.

Usando análise documental para caracterizar os currículos de formação inicial oferecidos e entrevistas biográficas para avaliar os seus efeitos e do exercício profissional na formação das identidades, concluímos³: a primeira identidade profissional típica de cada currículo de formação inicial estudado varia efectivamente em função do currículo oferecido; os professores consideram que a sua formação inicial teve impacto na sua trajectória profissional, mas no que concerne o currículo informal – representado em termos de métodos e lugares de ensino e aprendizagem diferentes dos tradicionais, centrados na actividade e autonomia do estudante e em investigação e discussão em pequenos grupos) e o currículo oculto, e não no que concerne o currículo formal – representado em termos de disciplinas e aulas tradicionais; nos últimos anos, com a integração da formação inicial no ensino superior, o currículo de formação inicial tornou-se mais académico e menos profissional; quanto mais exigente a formação inicial (em padrão

académico ou profissional) maior o “choque da realidade”; depois de alguns anos de socialização profissional nas escolas, todas as identidades se tornam semelhantes segundo um registo tradicional, num processo biográfico a maior parte das vezes solitário, sofrido e intuitivo. A formação contínua é também desprezada, pois é vista como incapaz de resolver os maiores problemas dos professores e das escolas (a “realidade chocante” referida em LOPES, 2006).

As políticas educacionais (com destaque para as políticas de formação, que incluem a relação com o conhecimento, mas também um sistema de autoridade), na sua relação com a formação das identidades, tornavam-se agora o foco de análise.

Depois da emergência de alguns sinais do discurso gerencialista no final dos anos 80 e depois de uma década (a década de 1990) de formação contínua de professores baseada em aprendizagens e percursos individuais e na acreditação de cursos de formação e não na acreditação de um projecto de formação global de associações de escolas ou profissionais, o discurso gerencialista estendeu-se até agora, sobretudo através de leis sobre a autonomia da escola e sobre a avaliação do desempenho dos professores.

As recentes políticas educativas não oferecem às escolas e aos professores condições adequadas de desenvolvimento profissional (DAY, 2002); pelo contrário, o desajuste entre as novas exigências e as condições (materiais e outras) dos professores para as realizarem aumenta. Mais, o gerencialismo provoca a estandardização das identidades baseadas na eficiência e na visibilidade, retirando aos professores parte fundamental da sua identidade profissional: a vinculação emocional e cognitiva aos seus alunos, a partir da qual outras mudanças podem ser conseguidas (HARGREAVES, 1996; COLLAY, 2006).

Tendo por referência a dupla transacção e trazendo-a para o nível macrossocial de análise, servindo-nos dos termos de Demailly (1986), propusemos uma “política pedagógica”, que simultaneamente desafia os professores a melhorarem as suas práticas e lhes dá as condições de que necessitam para isso, nomeadamente a autonomia para escolherem a sua organização curricular e para controlarem o seu próprio trabalho (LOPES, 1998a). Esta política pedagógica, que fazemos corresponder ao profissionalismo “de cima” proposto por McClelland (1990), integra-se no que Bolívar denomina “paradigma da política e do trabalho inovador”. A este paradigma associam-se alguns princípios que correspondem à versão macrossocial da dupla transacção identitária: o “princípio da providencialidade” (LOPES, 2001, a partir de SHOTTER, 1996), segundo o qual o que podemos ser colectivamente no futuro é limitado pelo que fomos no passado e somos

no presente; e os princípios da “reciprocidade” (ELMORE, 2003) e da sustentabilidade (HARGREAVES & FINK, 2005) já avançados por Bolívar (2007). Com o primeiro, diz-se que as “exigências de consecução de *standards* têm reciprocamente (*quid pro quo*) que corresponder-se com a capacitação para os alcançar” (ELMORE, 2003, *in* BOLIVAR, 2007, p. 26) ; com o segundo (a partir de HARGREAVES E FINK, 2005, *in* BOLIVAR, 2007), apela-se ao respeito pela diversidade das escolas e chama-se a atenção para a necessidade de se dar tempo para que as mudanças possam ocorrer a partir de dentro.

Se estes princípios devem inspirar as políticas educativas num profissionalismo “de cima”, eles devem também ser reivindicados por professores, sindicatos e associações de professores enquanto principais actores do profissionalismo “ocupacional” que compete hoje com o “organizacional” (EVETTS, 2006).

A construção de identidades profissionais como constructo sistémico e como dimensão subjectiva do processo de profissionalização: um modelo

Se as perspectivas actuais sobre o profissionalismo apontam para um modelo de análise com diferentes níveis e nos avisam dos perigos (em termos da formação das subjectividades) dos discursos gerencialistas, o modelo de construção de identidades profissionais docentes, que agora estamos capazes de apresentar, dá-nos os critérios comunicacionais (e éticos) que devem estar presentes em todos os níveis e entre eles. Se a noção de construção de identidades profissionais não especifica níveis de análise, a perspectiva em níveis sobre o profissionalismo não toma em conta as especificidades das interações nos diferentes níveis, nem clarifica o que está especialmente em causa em cada um.

Para suprir as limitações de um e de outro ponto de vista, e tornando-os complementares, pretendemos agora propor a CIPD como um constructo sistémico e dimensão subjectiva do processo de profissionalização. Como também já referimos, ao dizermos sistémico, conjugamos a dinâmica interaccional e a estrutura de subsistemas da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) com os níveis de análise do social da perspectiva psicossocial da Psicologia Societal de Wilhelm Doise (1982, 2002).

A perspectiva psicossocial referida é uma resposta “à questão recorrente da articulação entre o micro e o macro social pela tomada em conta das dimensões cognitivas, interaccionais e institucionais” (BLIN, 1997,

p. 56). São quatro os níveis de análise considerados (BLIN, 1997, p. 56, a partir de DOISE, 1982):

- o primeiro nível incide nos processos intra-individuais e diz respeito aos modelos explicativos centrados sobre a maneira como os indivíduos organizam as suas experiências do ambiente. Em que os factos observados nas actividades profissionais relevam dos indivíduos em causa? Por que em situações similares certos indivíduos reagem de maneira diferente?
- o segundo nível interessa-se pelos processos inter-individuais e faz apelo aos sistemas de interacção para fornecer explicações. A imagem de um indivíduo submetido às determinantes sociais dá lugar à de um indivíduo que participa na construção e na desconstrução da realidade na relação com os outros;
- o terceiro nível vincula-se aos processos posicionais e os princípios explicativos têm em conta as diferentes posições que os actores ocupam no tecido das relações sociais. O actor (i.e. o sujeito em acto) inscreve-se em estruturas sociais que predeterminam numa certa medida as adaptações que cada indivíduo pode dar às situações;
- enfim, o quarto nível de análise está ligado aos processos ideológicos pois são as produções culturais e ideológicas características de uma sociedade ou de um grupo particulares que não só dão uma significação aos comportamentos dos indivíduos mas também criam e provocam diferenciações sociais em nome de princípios gerais.

Quando dizemos dimensão subjectiva ou interna do processo de profissionalização, pretendemos elaborar o lugar das subjectividades e da produção de sentido no ensino e na profissionalização dos professores e propor um modelo alternativo ao gerencialismo, porque regulado pela qualidade do processo comunicacional em cada nível e entre os níveis. No modelo trata-se, portanto, de especificar o carácter da dupla transacção para a mudança social real em cada nível e entre os níveis.

Nível intra-individual ou individual

A agência (LEVINE, 2005) e a identidade narrativa (RICOUER, 1990) são as principais referências para caracterizar a dupla transacção a este nível, a qual se estabelece no indivíduo consigo mesmo. A identidade narrativa é ela própria uma nova relação social através da qual emerge a

perspectiva ética do sujeito: vividas e contadas, as narrativas são relações sociais formativas (BOLÍVAR, 2006). Esta identidade é caracterizada pela abertura, é capaz de confrontar o conflito, de cooperar com os outros e de, por discussão e vontade, fazer novos consensos com os outros sobre caminhos adequados de pensar e agir no trabalho. A formação individual decorre de uma postura reflexiva permitindo uma nova compreensão de si e do mundo e uma nova intencionalidade.

Nível interindividual

De acordo com Alfred Schutz (THIERRY BLIN, 1995), o outro só existe em relações face-a-face; o outro é aquele com quem partilhámos espaços, tempos, projectos e ansiedades. O pequeno grupo aparece como o “casulo protector” (GIDDENS, 1994) que oferece estrutura (cognitiva) para acção, reconhecimento (afecto) e troca (interacção) de sentimentos e cognições. Dentro deste pequeno grupo, as subjectividades podem expor-se sem correrem o risco de não reconhecimento. Exposição sincera de um lado e suporte afectivo e desafio cognitivo pelo outro, inter-relação e ajustamento entre identidades pedidas e oferecidas, são as componentes principais da dupla transacção a este nível. A discussão comunicativa (HABERMAS, 1987, PINTO, 1996), incluindo elementos emocionais e afectivos (DEJOURS, 1995) é a referência teórica organizadora, articulando expressão individual e construção de comunidade.

Nível organizacional

Ao nível organizacional trata-se sobretudo de construir novas normas e novas descrições partilhadas sobre o trabalho, como no nível anterior, por discussão comunicativa e também por acção conjunta. Normas e descrições de trabalho partilhadas correspondem a uma nova justiça (DEROUET, 1996) ou legitimidade conjunta, que funciona como oferta de uma nova estrutura cognitiva – um novo projecto organizacional de que todos os participantes se sentem parte –, promovendo a participação na construção de novas formas organizativas concretas. Atingir este acordo, nas palavras e nos actos, exige uma liderança que insista no desenvolvimento do trabalho como um projecto real e se preocupe com a inclusão de todos. A comunicação entre indivíduos e grupos deve inspirar-se no ideal comunicacional, respeitando a diversidade e promovendo as complementaridades entre grupos. Mas, porque o nível organizacional não assegura como o pequeno grupo a proximidade necessária

à construção de novos referenciais através das palavras, como defende Shotter (1986), é necessário apostar nos “sentimentos partilhados” ou na convivialidade (MAFFESOLI, 1990), que juntam para além das palavras, como etapa básica da construção de novas identidades colectivas.

Nível societal

Quando se decide abandonar as normas, os regulamentos e as certezas antigas, emergem muitos problemas que as práticas rotineiras procuravam conter. Por isso, o modelo inclui a relação de formação que deve monitorizar e acompanhar, facilitando, todo o processo. A relação de orientação ou formação permite lidar com os conflitos grupais, com as percepções sociais tradicionais sobre o conhecimento e com a comparação social, que podem pôr em causa todo o processo (PAGÈS, 1982). A investigação-acção emancipatória como configurada pelo John Elliott (1990, 1993) representa aqui a dupla transacção entre professores das universidades e professores das escolas.

O “novo paradigma da política e do trabalho inovador” (BOLÍVAR, 2007, p. 21) configura a dupla transacção para as relações entre o Estado e os professores nas escolas e em associações profissionais. Bolívar (2007) sublinha o carácter transaccional deste paradigma lembrando que ele focaliza a articulação entre “as dinâmicas endógenas da escola” e as “forças exógenas [...] que as possam activar e sustentar” (p. 21). Com Fullan, o autor afirma: “O que acontece internamente (isto é, o *inside*, os que trabalham na escola) precisa de sair para fora (*inside/out*) e, ao mesmo tempo, as pressões de fora devem potenciar o de dentro (*outside/in*)” (BOLÍVAR, 2007, p. 16).

Discussão e conclusão

A necessidade de aprofundar uma alternativa credível ao profissionalismo gerencialista (e ao impacto negativo que tem nas subjectividades dos professores), ainda que apenas de forma modelar, foi a nossa motivação principal neste texto.

Consideramos que a alternativa ao profissionalismo deve ser elaborada também nos termos do profissionalismo, embora aprofundando a dimensão subjectiva de que a construção de identidades dá especialmente conta. O modelo apresentado dá contributos importantes para pensar e actuar em direcção ao profissionalismo democrático: considera diferentes níveis de análise, simultaneamente participantes uns dos outros e com especificidades; e elabora a profundidade das questões subjectivas envolvidas. Sendo sobre

profissionalização, toma em conta a dimensão subjectiva a todos os níveis do sistema. Temos assim condições para melhor confrontar um profissionalismo a outro profissionalismo.

O facto de os diferentes níveis se encontrarem em interacção permite elaborar o impacto de cada nível nos restantes níveis, por exemplo, do micro no macro e vice-versa ou do profissionalismo “de dentro” no profissionalismo “de cima” e vice-versa.

Se cada nível depende e tem impacto nos outros, ao mesmo tempo, cada nível tem as suas especificidades, especificidades que o modelo permite entrever e que podem informar tomadas de decisão no domínio da formação, mas também na investigação.

Por outro lado, porque todos os níveis estão em interacção, a profissionalização dos professores implica um q.b. [?] de acção concertada nos diversos níveis. No entanto, como afirmava Freidson (1998), é também verdade que as possibilidades de cada nível para mudar todo o sistema, num ou noutro sentido, dependem dos constrangimentos que sobre ele se impõem num determinado momento e circunstâncias históricas. Com efeito, se todos os níveis devem contribuir para o profissionalismo democrático de que a CIPD seria a parte subjectiva, a paisagem actual em que vivem os professores e as escolas chama a nossa atenção para o nível organizacional, pois a organização é o lugar em que o discurso gerencialista se concretiza e encarna. Os directores e a liderança adquirem portanto um papel nevrálgico promovendo o que Sachs (1999, 2001) chama “identidade profissional” (coincidente com o que chamámos “profissionalidade” no profissionalismo “de dentro”). A sua formação não deve ser dada por garantida ou sem importância. Mas o nível organizacional não é suficiente (cairíamos nos mesmos erros do passado se o considerássemos). A situação actual chama-nos também a atenção para a importância do profissionalismo ocupacional (“identidade industrial” em Sachs, 1999 e 2001, correspondente ao “profissionalismo” no profissionalismo “de dentro”) na resistência ao profissionalismo gerencialista. O que quer dizer que as organizações sindicais e profissionais dos professores que, na década de 1990, com a abordagem centrada na escola, entraram em crise e passaram para segundo plano, têm de novo um importante papel a cumprir no desenvolvimento do profissionalismo democrático dos professores.

Notas

- 1 Esta metodologia de trabalho encontra-se desenvolvida em Lopes & Pereira (2004).
- 2 Os resultados desta pesquisa encontram-se publicados, entre outros, em: Lopes & Ribeiro (2000a e b), Lopes (2001b), Lopes (2002a, b e c).
- 3 Os resultados desta fase de investigação encontram-se publicados, entre outros, em: Lopes (2007, 2008a e b); Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, & Tormenta (2007); Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá (2007).

Referências

ABRAHAM, A. *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (MISPE). Issy-les-Moulineaux: Édition Scientifiques et Psychotechniques, 1984.

BLIN, J-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 1997.

BLIN, T. *Phénoménologie et sociologie comprehensive*. Paris: L'Harmattan, 1995.

BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. LEITE, & A. LOPES (Orgs.). *Escola, currículo e formação de identidade* (p. 13-50). Porto: Edições Asa, 2007.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development – Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

COLLAY, M. Respecting teacher professional identity as a foundational reform strategy. *New Horizons for learning*. <http://www.newhorizons.org/trans/collay.htm>. Retrieved 12-07-2008, 2006.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da*

aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEJOURS, C. Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. BOUTET (Ed.). *Paroles au travail* (p. 181-224). Paris: L'Harmattan, 1995.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1-87, 59-69, 1987.

DOISE, W. Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, 10, 213-231, 1980.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035, 2002.

DUBAR, C. *La socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1995.

DUBAR, C., & TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, J. Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. ELLIOTT (Ed.). *Reconstructing teacher education* (p. 15-19). London: Falmer Press, 1993.

ELMORE, R. F. *Building a new structure for school leadership*. Washington DC : Albert Shanker Institute. Available on <http://www.shankerinstitute.org>, 2000.

ELMORE, R. F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-48. <http://www.ugr.es/~recfpro>, 2003.

EVETTS, J. The sociological analysis of professionalism – occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415, 2003.

EVETTS, J. Short Note: the sociology of professional groups – new directions. *Current Sociology*, vol. 54(1), 133-143, 2006.

FREIDSON, E. *Professionalism, the third logic – on practice of knowledge*.

Cambridge: Polity Press, 2001.

FREIDSON, E. Une conférence d'Eliot Freidson. *DEES*, 114, 50-54. [versão electrónica]. Recolhido a 19 de Setembro de 2006 de www.google.com, Dezembro, 1998.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 1994.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

HARGREAVES A. *Profesorado, cultura y postmodernidad – (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1996.

HARGREAVES, A., & FINK, D. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

LEVINE, C. What happened to agency? Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 175-185, 2005.

LOPES, A. *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1993.

LOPES, A. Professores e identidade. In *O estado actual da investigação na formação* (p. 175-183). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento, 1995.

LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente – o caso do 1º CEB. In *A educação entre o local e global na viragem do milénio* (p. 71-78). Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2001a.

LOPES, A. *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001b.

LOPES, A. Constructing professional identities in portuguese primary school teachers – some relevant conclusions of a study based on the interpretative paradigm. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(3), 241-254, 2002a.

LOPES, A. O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o “fora” e o “dentro” das mudanças. In A. F. MOREIRA, J. A. PACHECO,

A construção de identidades profissionais docentes como constructo sistémico e profissionalização dos professores

J. C. MORGADO, E. MACEDO, & M. A. CASIMIRO (Orgs.), *Currículo e produção de identidades* (p. 129-143). Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2002b.

LOPES, A. Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*. Vol. XI, 2, 35-52, 2002c.

LOPES, A. Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante? In M. L. ALONSO, & M. C. ROLDÃO (Orgs.), *Ser professor do 1º Ciclo – construindo a profissão* (p. 85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança, 2006.

LOPES, A. Être vieux ou jeune dans le métier d'enseignant au Portugal: l'âge comme catégorie sociale. In C. MONTANDON & J. TRINCAZ (Dir.). *Viellir dans le métier* (p. 90-101). Paris: L'Harmattan, 2007.

LOPES, A. Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In J. ÁVILA DE LIMA, & H. PEREIRA (Orgs.). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação* (p. 69-112). Lisboa: Legis Editora, 2008a.

LOPES, A. Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. In M. B. PARDO, M. C. GALZERANI & A. LOPES (Dirs.). Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿es posible? (p. 85-110). Lisboa: Legis Editora/Unesco/AMSE-AMCE-WAER, 2008b.

LOPES, A., & PEREIRA, F. Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132, 2004.

LOPES, A., PEREIRA, F., FERREIRA, E., COELHO, O., SOUSA, C., SILVA, M. A., ROCHA, R., FRAGATEIRO, L. 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, 2004.

LOPES, A., PEREIRA, F., FERREIRA, E., SILVA, M. A., & SÁ, M. J.

Fazer da formação um projecto – formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic, 2007.

LOPES, A., PEREIRA, F., SOUSA, C., CAROLINO, A. M., & TORMENTA, R. Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, p. 139-156, 2007.

LOPES, A., & RIBEIRO, A. Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58, 2000a.

LOPES, A., & RIBEIRO, A. A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, XIII, (2-3), 39-55, 2000B.

NG, S. H. Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*, 16, 239-255, 1986.

NG, S.H., & WILSON, S. Self-categorization theory and belief polarization among christian believers and atheists. *British Journal of Social Psychology*, 28, 47-56, 1989.

NOVOA, A. *Le Temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Vols. I e II, 1987.

NÓVOA, A. Profissão professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456, 1989.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In A. NÓVOA (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (Coord.). *Os professores e a sua formação* (p. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAGÈS, M. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982.

PINTO, F. C. *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa:

Instituto Piaget, 1996.

RAMALHO B., NUÑEZ, I. B., & GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

RIBEIRO, A., LOPES, A., PEREIRA, F., BARBOSA, L., FIDALGO, M., & SOUSA, M. *Projecto Cria-se – educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento, 1997.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

RODRIGUES, M. L. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 1997.

SACHS, J. *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes*. Paper presented at AARE Conference Melbourne, November. <http://www.aare.edu.au/99pap/sac99611.htm>. Retrieved: 12-07-2008, 1999.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, vol.16, NO.2, 149-161, 2001.

SHOTTER, J. A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 199-211, 1986.

TARDIF, M., LESSARD, C., & GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora, s/d.

ZAVALLONI, M., & LOUIS-GUERIN, C. *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montréal : Les Presses de l'Un, 1984.