

## **A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas\***

La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas

The construction of teachers' identities as a construct of a systemic structure and a systemic dynamic: their theoretical and practical virtues

**Amélia Lopes**

*Universidade de Porto (Portugal)*

*E-mail: [amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt)*

### **Resumen:**

Resaltando la importancia de que, en los estudios sobre la identidad docente, se invierta en la configuración de una perspectiva teórica integrada y elaborada y teniendo como referente la biografía investigativa de la autora, este artículo tiene como objetivos presentar la "construcción de identidades profesionales docentes" como un constructo de estructura y dinámica sistémicas e indicar sus virtualidades teóricas y prácticas.

Tras una exposición inicial sobre las concepciones de identidad enmarcadas por el interaccionismo simbólico y el sentido que en ellas se vislumbra, se desarrolla una argumentación en dos fases: una relativa a la crisis de identidad de los profesores y otra referente a la construcción de nuevas identidades.

Se concluye destacando las virtualidades de considerar a la construcción de nuevas identidades docentes como un constructo de estructura y dinámica sistémicas, concretamente: la posibilidad de que se relacione la construcción de identidades profesionales y los procesos de profesionalización docente; y la importancia de que se piense la formación de profesores a los diversos niveles del sistema, teniendo en cuenta sus especificidades e interacciones.

**Palabras clave:** identidad profesional, identidad docente, crisis de identidad docente, profesionalización docente.

### **Abstract:**

This article underlies the importance that in studies about teachers' identities we have to invest in a theoretical perspective that is both integrated and elaborated. It relies

on the author's research biography and has the following goals: to present "the construction of professional identities" as a construct that has both a systemic structure and a systemic dynamic, and to show their theoretical and practical virtues.

After we have discussed about identity conceptions framed by symbolic interactionism and their meaning, we develop an argumentation in two phases: one that focuses teachers' identity crisis and another one that focuses in the construction of new identities.

Finally we emphasize the virtues of considering the construction of new teachers' identities as a construct that has both a systemic structure and a systemic dynamic, namely: the possibility of relating the construction of professional identities and the processes of teachers' professionalization; and the importance of thinking about teachers' training in various levels of the system, having in mind its specificities and interactions.

**Key words:** Professional identity, teachers' identities, teachers' identity crisis, teachers' professionalization.

**Resumo:**

Sublinhando a importância de, nos estudos sobre a identidade docente, se investir na configuração de uma perspectiva teórica integrada e elaborada e tendo por referente a biografia investigativa da autora, este artigo tem por objectivos apresentar a "construção de identidades profissionais docentes" como um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas e indicar as suas virtualidades teóricas e práticas.

Depois de se expor sobre as concepções de identidade enquadradas pelo interaccionismo simbólico e o sentido que nelas se entrevê, desenvolve-se uma argumentação em duas fases: uma relativa à crise de identidade dos professores e outra relativa à construção de novas identidades.

Termina-se realçando as virtualidades de se considerar a construção de novas identidades docentes como um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas, nomeadamente: a possibilidade de se relacionar a construção de identidades profissionais e os processos de profissionalização dos professores; e a importância de se pensar a formação de professores aos diversos níveis do sistema, tendo em conta as suas especificidades e interacções.

**Palabras clave:** identidades profissionais, identidade docente, crise de identidade dos professores, profissionalização dos professores.

\* \* \* \* \*

Realizado com perspectivas e focos diversos, o estudo das identidades profissionais dos/das professores/as e da sua construção tem resultado num conhecimento disperso e fracamente estruturado (Beijard, Meijer, & Verloop, 2004). Visando resgatar a importância dos estudos da identidade (Côté, 2006) para a transformação dos modos de ser professor/a nas sociedades contemporâneas, neste artigo pretendemos apresentar a Construção de Identidades Profissionais Docentes (CIPD) "para a mudança profissional real" como um constructo de estrutura dinâmica sistémicas -respectivamente, correspondendo a diversos níveis encaixados uns nos outros e tendo por foco a

interacção- mais propriamente a qualidade da comunicação -intra e inter níveis. Enquanto tal, a CIPD, por um lado, seria uma alternativa cognitiva para pensar e fazer a mudança das escolas e dos professores e, por outro lado, permitiria associar os estudos da identidade aos estudos sobre a profissionalização dos professores.

O artigo está organizado em etapas sucessivas, relativas a um percurso argumentativo sustentado na biografia de investigação da autora, a que correspondem reflexões teóricas e/ou resultados de investigação. A primeira dessas etapas diz respeito ao interaccionismo simbólico (IS) enquanto metateoria mais influente nos estudos actuais da identidade, às concepções de identidade que nela se enquadram e ao sentido que nelas se entrevêem sobre as crises/construções de identidade em tempos de modernidade tardia. Desenvolve-se, então, uma argumentação em duas fases: a primeira é relativa à crise da identidade docente enquanto crise do sistema de relações funcionais em que a profissão docente se constituiu como semiprofissão e ao modo como ela se expressa aos diferentes níveis; a segunda diz respeito à configuração da CIPD como sistema de produção de sentido e à sua tradução aos diferentes níveis. Finalmente, apresenta-se a CIPD como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas e identificam-se as suas virtualidades.

## **1. O INTERACCIONISMO SIMBÓLICO COMO REFERÊNCIA: NOÇÃO DE IDENTIDADE, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SENTIDO DAS TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS EM CURSO**

Pensar, analisar e perspectivar a construção de identidades torna necessária a referência à própria identidade, uma vez que as identidades existentes (ainda que dinâmicas) são condições facilitadoras ou inibidoras das identidades a construir.

É na segunda metade da década de 1980 e no início da década de 1990 que os termos «identidade» e «crise da identidade» começam a ser profusamente utilizados, quer a propósito dos professores, quer de outros grupos e entidades sociais e culturais. Embora fosse grande a distância entre o uso do termo e a sua conceptualização, como acontece hoje (Côté, 2006; Beijard, Meijer, & Verloop, 2004) ainda que em menor grau, nos trabalhos científicos da Psicologia Social e da *Ego Psychology*, mas também da Sociologia e da Antropologia, os estudos sobre a identidade proliferavam. Esta extensão do uso do conceito, que de estritamente psicológico passara a lugar de convergência das ciências sociais e humanas, acompanhava-se da sua própria reconceptualização (Camilleri, Kastarsztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1990).

O interaccionismo simbólico (IS) surge aí como um verdadeiro lugar de encontro das diversas disciplinas, que dele enfatizam uma ou outra perspectiva. A nossa investigação sobre as identidades profissionais situa-se na perspectiva conhecida como versão estrutural do interaccionismo (Escola de Iowa). Nessa versão, admite-se a possibilidade de os actores em cooperação construírem novos mundos, mas considera-se também que essa possibilidade é constringida

pelas estruturas pessoais ou sociais que, sendo mutáveis, oferecem resistência (Stryker, & Statham, 1985).

Nesse quadro, a identidade profissional, nos seus conteúdos e formas profundamente ligada ao lugar das profissões e do trabalho na sociedade e na estrutura pessoal, é simultaneamente uma identidade individual e uma identidade colectiva. Enquanto identidade individual, ela é uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo - das outras identidades sociais da pessoa, do núcleo da identidade da pessoa e das características comportamentais (comuns a diversos papéis) que lhe são próprias (Rossan, 1989) - e, simultaneamente, das identidades colectivas que lhe correspondem no campo social. Estas referem-se a sistemas de acção e interpretação que, sendo forjados pelos actores em interacção social, podem, depois, ser mais ou menos resistentes às, ou elicitadoras das, tentativas individuais, ou até grupais, de mudança.

A identidade profissional não é, portanto, separável nem das identidades individuais como um todo nem das identidades colectivas que as sustentam e informam. Em cada desempenho colectivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades colectivas e as demais dimensões da identidade individual<sup>1</sup>.

Nos dois tipos de identidade, individual e colectiva, é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No caso da identidade individual, o núcleo é trans-situacional (J. Turner, 1988, 201) e corresponde a uma bagagem emocional - o que não quer dizer que não seja constituída de significações e, portanto, de conteúdos. A periferia é composta por "identidades sociais" (na terminologia de Hewitt, 1991), entre as quais está a profissional.

As identidades sociais são imagens ideais de si em papéis sociais, simultaneamente convencionais e idiossincráticos, e são forjadas ao longo da biografia, por contacto directo ou indirecto (McCall, & Simmons, 1978). Se a "identidade pessoal" corresponde a uma hierarquia relativamente estável, informada pelo núcleo, das diversas identidades sociais da pessoa (*ibid.*; Rosenberg, & Gara, 1985), a "identidade situada" refere-se à hierarquia em que essas diversas identidades sociais se colocam numa situação concreta (McCall, & Simmons, 1978; Hewitt, 1991).

A identidade colectiva corresponde a representações sociais (RS), representações individuais partilhadas por grupos (Jodelet, 1989). Nas RS, entre a estrutura cognitiva e as funções para agir e comunicar há, diz Moscovici (1988), um isomorfismo especial: elas preparam para a acção porque organizam cognitivamente o meio em que a acção toma lugar, representando-o e, portanto, constituindo-o (Semin, 1989). Na Hipótese do Núcleo Central (Abric, 1984, 1989; Flament, 1986, 1989) distinguem-se, nas RS, também, um núcleo e uma

---

<sup>1</sup> A adopção de um ou outro ponto de vista de análise funciona à maneira da relação "figura-fundo" na *Gestalt*.

periferia: o núcleo tem uma função geradora e organizadora, que assegura a significação do conjunto; a periferia é composta por esquemas de acção, ou seqüências de actos comuns e essenciais numa situação. São estes esquemas que funcionam como pára-choques em relação à entrada de esquemas diferentes.

Se as RS dizem respeito a representações e a grupos sociais que elas próprias definem, que podem estar presentes em simultâneo num certo contexto, a «acção conjunta» refere-se ao modo de agir colectivo numa situação. Na acção conjunta, cada sujeito ocupa um lugar distinto dos outros, "mas entrelaçando a sua acção com as acções dos outros" (Péman, 1993, 113). Está-lhe subjacente uma interacção interpretativa, que permite que cada indivíduo elabore a sua linha de acção interpretando o que acontece no seu campo de actividade (Blumer, 1982). Nas situações sociais consolidadas (as organizações, por exemplo), como frisa Blumer (1982), a concatenação das acções tende a ser feita por modelos estáveis e repetitivos, que resistem à acção dos indivíduos, embora só possam ser mudados por eles.

Também nos dois tipos de identidade, individual e colectiva, é possível falar em eixo da diacronia e em eixo da sincronia. No eixo da diacronia, a identidade individual, associa-se ao sentimento de continuidade (Erikson, 1976) e a identidade colectiva ao princípio da providencialidade, segundo o qual as possibilidades futuras não são ilimitadas e decorrem das capacidades presentes e passadas do colectivo em causa (Shotter, 1986; Blumer, 1982; Crozier, 1982; Crozier, & Friedberg, 1977; Silva, 1994). No caso da identidade colectiva, o eixo da sincronia diz respeito à extensão da partilha de uma determinada representação, ou interpretação, no campo social ou numa situação; no caso da identidade individual, ele concerne o sentimento de unidade dependente do reconhecimento dos outros nos desempenhos das identidades.

Nos estudos inspirados pelo IS, a crise das identidades no mundo contemporâneo deve-se a uma desarticulação entre as identidades individuais e as identidades colectivas, dada a ausência ou desactualização das identidades colectivas tradicionais e/ou a proliferação de outras (Hewitt, 1991), gerando problemas de reconhecimento, quer individuais, quer grupais. Nesses mesmos estudos, considera-se que o que está fundamentalmente em crise são os modos de conhecimento clássicos -de si, dos outros e do mundo (Gergen, 1985, 1987, 1992)- ou, se quisermos, as formas tradicionais de relação, autoridade e saber (Mandra, 1984).

Ao contrário do que acontecia no passado, em que as identidades individuais se subordinavam às colectivas, agora são as identidades individuais – criativas, reflexivas, activas e cooperativas – que constroem as identidades colectivas (Hewitt, 1991). Em abordagens interaccionistas e eriksonianas reserva-se o termo "agência" (Levine, 2005; Côté, 2006) para uma identidade capaz de escolhas próprias e de, em cooperação, construir novas identidades colectivas.

## **2. CRISE DO SISTEMA DE RELAÇÕES FUNCIONAIS EM QUE A PROFISSÃO DOCENTE SE CONSTITUIU COMO SEMIPROFISSÃO, CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE E SEUS NÍVEIS**

É porque sugere novas definições de indivíduo, de colectividade ou sociedade, e das formas das relações a estabelecer para a sua construção, que o IS surge como inspirador, em diversos autores e disciplinas, para se pensarem as identidades em tempos de modernidade tardia<sup>2</sup>. É forte a relação entre essas sugestões e a visão da crise da identidade docente como participante da crise da modernidade ou, mais propriamente, da crise da relação social moderna (Lopes, 1999, 2001).

### **2.1. A crise de identidade como crise da relação social moderna e dos seus modos de socialização: o carácter sistémico da crise**

Para Dubet (2002), como aliás para outros autores, como Sousa Santos (1995) e Giddens (1994), a chamada «crise da modernidade» está inscrita na própria modernidade, mais propriamente numa sua contradição chave, que Dubet enuncia da seguinte forma (2002, 372-273):

por um lado, a modernidade era concebida como o desenvolvimento contínuo da racionalidade, da divisão do trabalho, do mercado, da criação de um mundo objectivo e frio...Por outro lado, essa modernidade repousava também [...] sobre a emergência contínua de um indivíduo autónomo, livre, moral e pai de si mesmo [...]. Por um lado, a sociedade moderna aparecia como a integração crescente de um sistema em torno de funções complementares e de valores universais e racionais, por outro, ela parecia composta de indivíduos cada vez mais «livres» e desvinculados dos condicionamentos e dos estatutos que os inseriam totalmente no mundo da tradição.

Foi através de diversas instituições, mais propriamente do “programa institucional” (Dubet, 2002), que se tentou “ligar esta dupla natureza da modernidade, [...] combinar a socialização dos indivíduos e a formação de um sujeito em torno de valores universais, [...] articular o mais possível a integração social dos indivíduos e a integração sistémica da sociedade” (Dubet, 2002, 373). Ao “programa institucional” corresponde um “modo de socialização” (*ibid.*, 13), que François Dubet, na sua obra de 1994, *La sociologie de l'expérience*, fundamentalmente através da análise da socialização em Émile Durkheim, resume na expressão «o actor é o sistema». Trata-se de uma socialização precoce que resulta na interiorização do dever por constrangimento.

---

<sup>2</sup> É ao focalizar a interacção social como base da construção social da realidade, ao considerar a origem social do *self* e o seu carácter reflexivo e activo, ao conceber a sociedade como um processo dinâmico de acção e ao permitir pensar a presença do social nos *selves* e dos *selves* no social, que o IS surge como meta-abordagem de referência para dar conta das crises de identidade em tempos de modernidade tardia, possibilitando a sua compreensão e provendo a transformação.

Por esse processo de socialização<sup>3</sup>, a comunidade tradicional, que a modernidade societária ia destruindo na sua base material, torna-se operante, agora, nos sistemas cognitivos individuais. Pela socialização na lógica da integração (Dubet, 1994), os indivíduos são (auto)controlados por entidades supremas e abstractas (Deus, Soberano ou Razão) -, a que aprenderam a obedecer - como se fosse o seu querer (dever moral) -, por interiorização, na socialização precoce. À educação, e nomeadamente à escola, à escola primária - como fica patente no texto de Durkheim publicado na *Revue Française de Sociologie* em 1992, com o título *L'enseignement de la morale à l'école primaire* - caberá essa tarefa central de criar o cidadão personagem social, em que as categorias de descrição da experiência coincidem com as categorias de descrição social. Socializado na "conduta de vida metódica" (Zoll, 1992, 35, referindo-se a Weber), este cidadão não só deve cumprir os objectivos e os passos a que se propõe<sup>4</sup>, como dá ao trabalho um sentido que vai para além das necessidades de sobrevivência e, aí, tem um desempenho pautado pelas virtudes da aplicação, da perseverança e da disciplina (Lopes, 1999, 2001).

É esta análise que nos permite dizer que a relação social moderna não existe enquanto tal. Ao referir-se a deveres em relação a entidades abstractas, precocemente interiorizados por socialização, o moderno não sabe relacionar-se com os outros para além das normas e dos regulamentos e do seu sentimento de dever interiorizado, igual aos demais que com ele se socializaram. A crise é, assim, a crise desta relação social (interiorizada e regulamentada), que combina sistema funcional e mundo da vida, sociedade e comunidade tradicional, os indivíduos e os seus colectivos, sem exigir deles um relacionamento concreto entre si.

As formas assumidas pela crise - identificadas na literatura e detectadas nos professores através de estudos empíricos (Lopes, 1993, 1995, 1999, 2001, 2002a) - seriam um exemplo desta incompetência fatal para construir sociedade através de relações sociais concretas. Elas podem ser lidas à luz de três conjuntos teóricos - inspirados, entre outros, pelo IS - que recobrem, segundo Baugnet (1991), o campo de estudo da identidade numa perspectiva psicossocial: "identidade no contexto das relações *self* e estrutura social" (SE), "identidade no contexto das relações intergrupos" (RI) e "identidade no contexto da teoria das representações sociais" (RS)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> A socialização em Durkheim é aqui assumida como protótipo das concepções de tipo funcionalista de socialização, tal como consideradas em Dubar (1995), que as opõe à da construção social da realidade. As teorias funcionalistas da socialização afirmam a necessidade de uma cultura comum, mas os indivíduos não são vistos como capazes de, por si mesmos, a gerarem (*ibid.*).

<sup>4</sup> Como explica Zoll (1992), nesta «actividade racional», tudo deve ser planificado, não há acasos, sortes ou momentos lúdicos.

<sup>5</sup> No conjunto SE, focalizam-se as relações entre o *self* e a estrutura social através dos papéis sociais, dando ênfase à margem em que o papel é investido pelo *self* (R. Turner, 1987); no conjunto RI, a teoria da identidade social de Henri Tajfel (1982a e b) é a

No conjunto SE, considera-se que as mudanças sociais geram um nível de complexidade tal, que, para ser abarcado, exige igual complexidade dos indivíduos (Stryker, & Statham, 1985, Hewitt, 1991). Se a ausência de atributos sociais consistentes faz aumentar a liberdade pessoal e a possibilidade da implicação activa, simultaneamente, ela põe a nu as fragilidades das pessoas para as assumirem. A falta de complexidade dos *selves* e o evitamento do conflito concomitante, em confronto com um mundo com cada vez menos referências únicas, gera uma tensão, que é, normalmente, resolvida pelo retorno aos consensos antigos.

No conjunto RI, a identidade social é a parte do autoconceito que decorre da pertença a grupos, favorecendo-o ou desfavorecendo-o; o desacordo entre estatuto esperado e estatuto atribuído é mais provável nas sociedades actuais e tem um impacto ameaçador na identidade pessoal (Ng, 1986; Ng, & Wilson, 1989); fragilizadas, as pessoas entram, defensivamente, em competição social – ou seja, favorecem o grupo próprio e desfavorecem o grupo alheio. As relações interpessoais, enquanto representativas de relações intergrupais, e as relações intergrupais propriamente ditas, em contexto organizacional ou societal, são marcadas, assim, pelo conflito ou, então, por uma cultura do silêncio e da rotina que procura evitar a sua emergência.

No conjunto RS, papéis e estatutos são agora envolvidos por representações sociais a que correspondem grupos que, com elas, se formam, se protegem e orientam as suas práticas. A crise surge do desajuste entre representações e práticas, dado os esquemas periféricos terem sido já suficientemente atingidos sem que as significações do núcleo tenham chegado a ser atingidas, ou dado as novas significações não se traduzirem em novos esquemas de acção concordantes; por razões diversas, mas também dado o carácter restrito da partilha de uma certa representação na ecologia social envolvente (Gilly, 1980, 1989). As práticas mantêm-se, mas sem a alma que lhes dá sentido e sem a eficácia que as torna operantes. Flament (1989) refere-se a uma sensação de mal-estar.

Para além de mostrarem que a crise é o espelho das incapacidades das subjectividades modernas para se relacionarem entre si, e portanto o espelho da crise da relação social moderna, estas leituras indicam, também, que a crise toma formas diversas, e relacionadas, a diferentes níveis.

Se este é um passo importante na construção do campo conceptual da construção da identidade docente como um constructo de abrangência ecológica, para nos apercebermos da sua importância no campo da educação escolar e identificarmos as suas implicações na construção de novas identidades, interessa percorrer um caminho que tem por primeira etapa a indagação sobre o papel da escola e dos professores na fabricação da relação social moderna.

---

referência central; no conjunto RS, é estruturante a noção de representação social (Moscovici, 1969).

## **2.2. A escola como “programa institucional” fundamental na produção da relação social moderna em crise**

Como argumenta Stephen Stoer (1994), a escolarização foi o principal dispositivo posto ao serviço do processo de adesão do povo ao projecto burguês. Com efeito, poderíamos dizer que a escola de massas foi o mais importante “programa institucional” gerado para permitir a formação generalizada do cidadão personagem social, para o que concorreu, também, a formação dos estados-nação e das suas identidades nacionais (Correia, 1997, 1998).

Para Helena Araújo (1993), no desenvolvimento da escola de massas durante o séc. XIX, tratou-se efectivamente de transformar as massas em cidadãos nacionais. Andy Green (1990), cuja abordagem a autora considera especialmente relevante na compreensão da construção da escola de massas em Portugal, afirma que o Estado tentou

“dar uma versão limitada da cultura nacional que encorajasse a lealdade política e a obediência cívica [...]. Num nível primário, a educação era [...] essencialmente um instrumento de conformidade social” (citado em Araújo, 1993, 59).

Neste processo de fabricação do cidadão nacional, a escola, mais propriamente a organização da escola, teve um papel central. A uniformização (que tem como reverso a exclusão do “disforme”) foi o modo de gestão que a inspirou e que, depois, se estendeu a todo o sistema social. Como diz Nóvoa no prefácio ao livro “Os Liceus” de João Barroso (1995, XX), pela uniformização “a escola [tornou-se] um elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional”. O mesmo é destacado por Barroso (1995, 9), citando Frihoff (1983): com

“o modelo uniforme da organização da duração, da disciplina de trabalho e da economia do tempo, o modelo escolar disciplinado e ritmado, com a sua estrutura de emulação interpessoal, converter-se-á em modelo universal de comportamento social. A longo prazo a sua generalização afectaria as próprias formas de organização social”.

Se tivermos em conta, com Santos (1995), que a crise da modernidade é a crise da gestão da sua contradição fundamental segundo este princípio da homogeneidade, poderemos afirmar que a crise docente é também a crise da organização escolar que lhe serviu de protótipo, a qual, em Barroso (1995), diz respeito ao sistema educativo, à organização escolar propriamente dita e aos modos de trabalho pedagógico. A este nível, diz Barroso (1995, 57), o paradigma que orientou a passagem de uma pedagogia individual para uma pedagogia colectiva é uma “questão nuclear do nascimento da escola pública”.

## **2.3. A escola como lugar determinante de socialização profissional e a semiprofissionalização dos professores**

A escola, esta escola, foi sempre o lugar eleito de socialização profissional dos professores (Lopes, 1999). Isto devido sobretudo ao carácter

minguado da formação de professores e do conhecimento que lhes era fornecido ou reconhecido. De facto, a primeira profissionalização de professores, ou semiprofissionalização, traduz-se sobretudo na dependência destes face ao Estado, interessado na consolidação do sistema e das práticas necessárias à construção de um espírito nacional, estratégia em que os próprios professores participaram (Nóvoa, 1987, 1989). Mas os obstáculos à profissionalização dos professores têm ainda origem na sociedade civil, que sempre se opôs a uma formação aprofundada dos professores (Nóvoa, 2002), e, sobretudo, no saber científico dominante, enquanto condição determinante, de acordo com a chamada "teoria funcionalista das profissões", para a consideração de uma actividade de trabalho como profissão.

Em consequência, como defende Correia (1997, 1998), quer os movimentos inspirados pela educação moral durkheimiana, quer os inspirados pela escola democrática de Dewey, resultaram numa "*décalage* entre estatuto constituído das Ciências da Educação e o desejo de qualificação formulado pelos seus utilizadores privilegiados" (Correia, 1997, 17), os professores. A própria grelha de saberes em educação formulada por Durkheim (1922)<sup>6</sup>, continua o mesmo autor (*ibid.*), ainda que com virtualidades, ao contemplar diversas formas de saber em educação, acabou por contribuir para a divisão epistemológica entre cientistas e práticos.

Em consequência, como veremos, pelo menos no nível básico, a profissionalização dos professores resultou numa forte dependência do Estado e num conhecimento profissional moralmente saturado (Lopes, 1999 e 2001; Lopes & Ribeiro, 2000a).

#### **2.4. A crise de identidade docente como desarticulação e rearticulação ortopédica das identidades individuais e colectivas**

Para caracterizar a crise da identidade dos professores, partimos das configurações das identidades profissional individual e colectiva já apresentadas, considerando que, no núcleo dessas identidades, se encontram as dimensões em torno das quais se realizou, segundo Nóvoa (1987), o processo de profissionalização da actividade docente (Lopes, 1999, 2001; Lopes, & Ribeiro, 2000a): a do conhecimento e das técnicas (do saber ou dos conteúdos) e a das normas e valores (da relação, da autoridade ou da forma).

No núcleo da identidade dos professores agora em crise, encontram-se os significados associados aos papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos e, na periferia, os esquemas de acção ligados à organização escolar clássica e seus modos de trabalho pedagógico. A actividade docente é individual e tem por referente a

---

<sup>6</sup> Nessa matriz, os saberes educacionais distribuem-se: pelas Pedagogias especulativas, que despertam os espíritos mas não são operatórias; pela Pedagogia, definida como Teoria-Prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência; pela Arte de Educar, a experiência adquirida em exercício; e pela Ciência da Educação, positivista (Gillet, 1987).

sala de aula, mas a uniformização das práticas e das situações garante-lhe o carácter colectivo, fazendo coincidir individualismo e colectivismo. Mais, entre o professor (despersonalizado), a escola (uniforme) e o sistema (nacional) a coincidência é quase total. A relação entre a organização da escola (assim envolvida) e a identidade profissional é directa, razão pela qual nas dimensões nucleares se enfatizam as componentes mais impessoais: as técnicas, na dimensão de conteúdo, e as normas, na dimensão da forma.

A crise desta identidade emerge com o questionamento extenso e intenso do saber e da autoridade clássicos, sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX, e também com a emergência da sociedade de consumo, que torna banal o que antes era luxo e sinais de ingenuidade as virtudes da "ascese intramundana". Nesse movimento, as pedagogias novas "oficializam-se" e, com elas, ganha intensidade uma representação individualista de inovação e não directiva da relação pedagógica, que, cega em relação à organização da escola e do sistema, faz acreditar que qualquer um, em quaisquer condições, se quiser, pode mudar. Faz acreditar também, num registo tipicamente moderno, que a inovação é uma só. Na tensão entre ideais pessoais individualistas e estereotipados e condições organizacionais impensadas mas resistentes, os professores "adoptam", na prática, a identidade tradicional em que já não "acreditam", que já não lhes convém e que já não os convence.

Enfim, se a escola (a organização da escola) foi essencial na fabricação da relação social moderna e lugar central de formação dos seus professores, a crise é principalmente a crise da organização escolar clássica (da identidade colectiva que lhe corresponde) e das suas relações com as hierarquias do sistema educativo e as suas pessoas, os professores.

Mais uma vez o carácter sistémico da crise se faz sentir: se ela é a crise da organização escolar, é também a crise dos actores que, querendo, não a conseguem mudar, e a crise do sistema educativo, que perdeu a sua eficácia prescritiva tradicional. O sofrimento pessoal dos professores é sobejamente reportado pelos próprios (Lopes, 1993; Correia, & Matos, 2001), que, desconhecendo os meandros da sua crise, se encurralam em competições pedagógico-ideológicas num registo dualista e profundamente comparativo.

### **3. CONFIGURAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES COMO SISTEMA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO E SUA TRADUÇÃO AOS DIFERENTES NÍVEIS**

Se a crise é uma crise do afecto - do valor de si e do reconhecimento - e uma crise da interacção - onde as tarefas são constantemente perturbadas pelos litígios inerentes à definição de identidades no registo defensivo ou da necessidade -, ela é, também e em larga medida, uma crise da cognição, relativa à ausência de quadros de referência novos e globais (sistémicos) - novas representações suficientemente partilhadas - sobre o sentido e a estrutura da acção docente num novo contexto, quadros capazes de funcionar como fontes de acomodações mobilizadoras (Lopes, 1999, 2001).

A dimensão empírica dos trabalhos de investigação que desenvolvemos permitiu-nos evidenciar a dualidade inovação / tradição como um obstáculo fundamental à construção de novas identidades profissionais docentes (Lopes, 1993, 1999, 2001, 2007c; Lopes, & Ribeiro, 2000b). Em primeiro lugar, porque, enquanto expressão ainda da relação social moderna, faz do diferente, não só um estranho, mas também um inimigo (Dubet, 1994). Em segundo lugar, porque, para além de se alimentar o equívoco de que a mudança implica o postergar da tradição, se empobrece fatalmente a ideia de inovação, dando dela uma visão individualista (centrada) e codificada (baseada em sinais exteriores)<sup>7</sup>.

A saída da crise implicaria, por isso, reconhecimento, trocas produtivas, mas também, e em simultâneo, uma nova cognição estruturante sobre o ser professor hoje, para além da simples distinção tradição / inovação. "Libertar o desejo, resgatar a inovação" - expressão que dá título a duas das nossas publicações (Lopes, 1999, 2001) - quer dizer exactamente retirar a mudança do puro registo da necessidade e colocar a inovação no registo da diversidade. Alternativo ao princípio da homogeneidade, o princípio da diversidade deve inspirar a construção de novos sentidos para as dimensões nucleares da actividade docente e de novas práticas relevantes aos diferentes níveis do sistema em que as identidades se tecem.

### **3.1. Construção de identidades profissionais para a "mudança social real", reconhecimento mútuo e dupla transacção: bases para uma nova relação social**

O princípio da diversidade implica novos modos de construção da vida comum e do bem comum (Todorov, 1995). É neste quadro que a noção de construção de identidades profissionais "para a mudança social real" de Claude Dubar (1995), baseada na dupla transacção identitária, interna e externa, e no reconhecimento mútuo, assumiu no meu percurso de investigação um carácter também fundador.

Em Dubar (1995), o reconhecimento mútuo não só é central à construção de identidades profissionais e sociais, como é, ele próprio, uma relação social alternativa. Com base em Hegel e Habermas, Dubar (1995) distingue entre um reconhecimento que se faz à custa da negação do reconhecimento do outro – segundo a «metáfora do senhor e do escravo» - e o que se baseia no reconhecimento mútuo. Neste registo, a identidade só é possível "graças à identidade do outro que me reconhece" e depende, em simultâneo, "do meu próprio conhecimento" (*ibid.*, 176). Por isso, este reconhecimento é ao mesmo tempo fonte de identidade comum (da construção de novos mundos) e de identidade própria. A "mudança social real" corresponde

---

<sup>7</sup> Se nos reportarmos à interessante analogia, proposta por Dubet (2002), entre formas musicais e modos de articulação entre o individual e o colectivo, este "inovador inspirado" (para usar a terminologia de uma tipologia de Matos, 1998), é comparável ao intérprete virtuoso da sonata, que, para Dubet (2002), se opõe à sinfonia onde "o actor é o sistema", tal como, num outro tipo de analogia, o «herói» se opõe à «massa».

à instauração do reconhecimento mútuo como protótipo de uma nova relação social; se a mudança social implica mudanças instrumentais, a "mudança social real" exige que a essas mudanças instrumentais se associem mudanças comunicacionais, moldadas pelo reconhecimento mútuo, que alteram, em simultâneo, as estruturas clássicas de poder e dominação<sup>8</sup>.

Por isso, para Dubar (1995), a construção de identidades "para a mudança social real" implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades. Corresponde-lhe, idealmente, uma negociação verdadeira entre os que "pedem identidade" visada em situação de abertura e os que "oferecem identidade" virtual em situação de incerteza. É nessa negociação que se reconstróem as cognições, as tipificações ou as categorizações, reconstrução que corresponde a um novo quadro de referências para a acção ou a um novo saber profissional.

Nas actividades de trabalho, as categorizações inerentes aos saberes profissionais -definidos como universos simbólicos- são a principal fonte de reconhecimento ou não reconhecimento e é a sua transformação que está fundamentalmente em causa na construção de novas identidades. Este processo implica a dupla transacção, ou seja, uma transacção interna e uma transacção externa, as quais funcionam por mecanismos de identificação e atribuição. Se a transacção interna releva da articulação entre identidades herdadas e queridas, a transacção externa releva da articulação entre identidades reais e identidades oferecidas (possíveis ou virtuais).

Na construção de identidades para a "mudança social real", trata-se, progressivamente e em simultâneo, de formar indivíduos com as qualidades necessárias à construção de novos colectivos e de construir novos colectivos capazes de funcionarem como lugares de socialização/formação desses novos indivíduos.

### **3.2. A construção de identidades docentes para a "mudança profissional real" em contexto de trabalho: níveis individual, grupal e organizacional**

Ao partirmos para o estudo da construção de novas identidades docentes em contextos reais, orientámo-nos pelas ideias de que as novas identidades implicavam novas definições das dimensões nucleares da actividade docente (novas categorizações), associadas a novas transacções identitárias (novas relações).

---

<sup>8</sup> Por exemplo, no caso da identidade docente, o trabalho de projecto, a colegialidade e a profissionalidade alargada não são propostas apenas técnicas, elas implicam mudanças nos modos de relação e portanto nas identidades; implicam também uma nova representação global da actividade com os grupos de alunos, na organização e na sociedade em geral; para além disso, implicam uma construção conjunta.

Chamámos ao projecto CRIA-SE<sup>9</sup> “um projecto que se cria”, exactamente para dar conta do modo como o modelo de formação ou de intervenção em que o projecto estabilizou foi produto de uma verdadeira negociação identitária. Os «grupos de projecto» foram o coração desse modelo, enquanto lugares onde - como diz Dubet (2002, 401) a propósito da música de câmara, ao argumentar sobre a necessidade de a “institucionalização” se fazer agora em pequena escala - se “realiza o milagre que consiste em dar a cada um a sua plena expressividade, construindo todos uma ordem colectiva”. O trabalho nos grupos baseava-se na leitura e discussão de narrativas de trabalho escritas individualmente pelas professoras (Lopes, & Pereira, 2004).

Estes grupos de projecto e suas sinergias, a montante e a jusante, estão na base da alteração da dinâmica identitária típica da escola quando a intervenção se iniciou, cujas características eram as que referimos anteriormente sobre a dualidade tradição / inovação.

A mudança traduziu-se a três níveis (Lopes, 1999, 2001, 2002a; Lopes, & Ribeiro, 2000b): o do indivíduo, o do pequeno grupo e o da organização escolar. Ao nível da organização escolar, a construção de um projecto de escola sensato, com a participação de todos e com um lugar para todos, funcionou como estrutura comum de acomodação mobilizadora e forneceu, a cada um, um espaço de poder e de reconhecimento. Ao nível do grupo, a mudança traduziu-se em ganhos na dimensão do conteúdo (alterações do trabalho de sala de aula e extensão da visão do trabalho escolar aos colegas, à escola e às relações com o exterior) e em ganhos na dimensão da forma, visíveis numa relação, agora, aberta e negociadora face aos colegas e assente numa perspectiva mais positiva sobre eles. Ao nível pessoal, a mudança, para além de se ter realizado por percursos diferenciados, traduziu-se em apreciações de si menos grandiosas e mais humildes, associadas a uma representação descentrada da inovação, em favor do sentimento de superação pessoal e de participação num projecto comum.

### ***3.2.1. Um modelo de construção de identidades docentes***

O modelo de construção de identidades profissionais docentes para a “mudança profissional real” subjacente a esta transformação – que procuramos identificar e captar com o projecto CIPROF<sup>10</sup> - possui duas características de fundo: o carácter inseparável da dimensão da forma e da dimensão do conteúdo, sendo a primeira a propriamente identitária e a segunda relativa à profissionalidade; e o carácter sistémico da sua construção. Com efeito, se a dimensão da forma se revelou cedo um componente central a associar à dimensão do conteúdo para “uma mudança profissional real”, é também certo que os ganhos na dimensão da forma tiveram sempre por referente progressos

---

<sup>9</sup> Criatividade e Sucesso Escolar, financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica de 1993 a 1996.

<sup>10</sup> Construção de Identidades Profissionais - identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º CEB, financiado pelo Instituto de Inovação Educacional de 1994 a 1997.

na dimensão de conteúdo. Por outro lado, se os grupos de projecto, como unidades de trabalho, se revelaram centrais à dinâmica estabelecida, os ganhos que neles ocorreram estão em interacção com os ganhos ao nível individual e ao nível da escola como um todo, sendo possível, aliando contributos empíricos e teóricos, caracterizar a construção de identidades profissionais docentes a cada um desses níveis por referência à dupla transacção.

Ao nível individual, persegue-se uma identidade (agência) capaz de se expor, de confrontar o conflito, de cooperar e de, por discussão e vontade, construir novos consensos. A esta identidade, de alto nível, acede-se através de uma dupla transacção que se estabelece de si a si, como um outro. A identidade narrativa em Ricoeur (1990) é uma forma de expressão da própria identidade, o lugar de emergência do «*sujeito ético*» (Dubet, 1994) e, em si, uma nova forma de relação social. Como afirma Bolívar, "[...] *as narrativas vividas são uma forma de relações sociais que contribuem (...) para a formação do que somos*" (Bolívar, 2006, 37).

Usando a terminologia de Schutz (Thierry Blin, 1995), se o nível individual é o lugar da "*compreensão pela interpretação*", que tem por modo de construção a reflexão, fonte de novos entendimentos, mas também de novas intencionalidades, o nível inter-individual, ou de pequeno grupo, é o lugar eleito da "experiência significante", pois o outro só tem significado quando próximo e a identidade individual só se identifica na compreensão do outro, com quem partilhamos espaços, tempos, projectos e ansiedades. Para a construção de novas identidades, o pequeno grupo funciona como "casulo protector", fonte de estrutura, reconhecimento e troca. Nesse contexto, as subjectividades podem expor-se (incluindo o sofrimento) e discutir-se sem correr riscos de negação do reconhecimento; exposição sincera, de um lado, e suporte afectivo e desafio cognitivo, pelo outro, articulação entre identidade querida e identidade oferecida, compõem a dupla transacção que lhe corresponde, que tem como forma electiva a discussão comunicativa, que integra o *pathos* (o sofrimento, em Dejours, 1995), articulando expressividade individual e construção de uma comunidade.

Ao nível organizacional, o objectivo é chegar a novas normas e a novas descrições do trabalho, nas palavras de Derouet (1996), a uma nova "justiça", que é também uma oferta de estrutura cognitiva global que, na escola, é representada pelo projecto educativo, construído por todos, sensato, e que dá a todos um lugar, um espaço de reconhecimento. À nova "justiça" deve corresponder, por isso, ainda nas palavras de Derouet (*ibid.*), uma nova "justeza" (novas formas organizativas). Este acordo nas palavras e nos actos, possível também por discussão comunicativa, necessita, por um lado, de uma liderança que permita que o projecto o seja efectivamente, e portanto que ele funcione como estrutura estruturante e integradora, mas também que os diferentes grupos e indivíduos participem na sua construção e implementação inspirados por esse ideal comunicacional, para o que assumem relevância o princípio da diversidade e a consequente complementaridade (e não oposição) entre grupos e pessoas. Porque o nível organizacional não assegura a proximidade da mesma maneira que o pequeno grupo, esse modo de acesso à

comunidade precisa de ser acompanhado pelo que Shotter (1996) chama "partilha de sentimentos" – que une para além das palavras – ou fase "muda" da construção de identidades colectivas, que reportámos (Lopes, 1999; 2001) à convivialidade ou à "ética da estética" em Maffesoli (1990).

Dados os problemas emergentes quando se decide abandonar os regulamentos e as seguranças, como alerta Pagès (1982), este modelo inclui a elaboração da relação de formação que os deve monitorizar e acompanhar, gerindo conflitos grupais, tipificações tradicionais do saber e comparações sociais, que tudo podem comprometer, de que é protótipo a investigação-acção emancipatória, tal como proposta em Elliott (1992, 1993).

### **3.3. Construção de identidades profissionais docentes: o nível societal**

Na etapa de investigação a que nos referimos anteriormente enfatizámos a construção de identidades em contexto de trabalho. Resultados de indagação, de carácter qualitativo ou quantitativo, indicavam que este era um modelo plausível e eficaz com vista à construção de novas identidades profissionais docentes pelos professores nas escolas (Lopes, 2002b), ou seja, a partir de dentro da actividade profissional e dos profissionais em contexto.

No entanto, os ganhos comunicacionais e cognitivos inerentes à mudança de práticas subjacentes à mudança identitária, embora possíveis, eram difíceis de atingir (Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo, & Sousa, 1997)<sup>11</sup>. Foi na procura de formas de mudança mais abrangentes que desviámos o nosso foco de investigação para o impacto da formação inicial na construção de identidades profissionais docentes. Partimos do pressuposto de que a formação inicial, situada a montante da escola, poderia ter um papel fundador nas identidades profissionais individuais. Com o projecto FIIP<sup>12</sup>, estudámos a relação entre currículo de formação e a primeira identidade, em quatro períodos dos últimos 30 anos do séc. XX, mas também o destino das primeiras identidades nos contextos de trabalho e ao longo do percurso profissional.

Dos diversos resultados (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007; Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, & Tormenta, 2007) merecem realce dois, relativos ao destino das identidades profissionais de base no percurso profissional e à qualidade dos currículos de formação inicial. No primeiro caso, constatava-se que a formação inicial formava efectivamente identidades (Lopes, 2007b), que funcionavam para os professores como ponto de referência para

---

<sup>11</sup> A inclusão, no modelo, da relação de formação que deve monitorizar os problemas emergentes da sua própria implantação (e que implicou parcerias com investigadores em ciências da educação), bem como o seu grau de exigência - com base no qual considerámos o trabalho que desenvolvemos uma "autêntica clínica social" - eram já indicativos da necessidade de tal modelo abrir a sua elaboração a dimensões situadas fora da escola e que influem fortemente nas suas formas de vida e possibilidades de ser.

<sup>12</sup> Formação Inicial e Identidades Profissionais, financiado pela FCT/POCTI/FEDER de 2002 a 2005.

justificar, analisar e avaliar o seu percurso, mas também que as identidades actuais, além de semelhantes entre si, eram igualmente versões desencantadas, pedagogicamente e cientificamente empobrecidas, das primeiras identidades. O "choque da realidade", tanto imputado à formação como à "realidade chocante" (Lopes, 2006), estava na origem de um processo de recomposição urgente da identidade de base em função dos contextos reais, traduzido não na normal relativização dos ideais, mas sim no seu completo abandono. No segundo caso, o projecto FIIP permitiu-nos, por um lado, esboçar dimensões curriculares inerentes a uma formação inicial mais influente - cujas qualidades se podem fazer coincidir com as do "modelo de formação profissional" (Tardif, Lessard, & Gauthier, s/d) ou "modelo emergente da formação" (Ramalho, Nuñez, & Gauthier, 2004) - e, por outro lado, verificar que, embora com efeitos positivos, a integração da formação inicial no ensino superior se tinha traduzido, na maioria dos casos, em climas de formação marcados pelo *ethos* típico desse nível de ensino, o que resultava numa formação mais académica que profissional.

Verificava-se assim que a escola era o lugar eleito da efectiva (de)formação de professores, quer pela sua capacidade de destruir ideais e competências, quer porque a formação inicial continuava a não formar identidades primeiras capazes de resistir a essa destruição.

Se a focagem da nossa investigação na formação inicial tinha tido por objectivo identificar, a montante da escola, formas de tornar a construção de novas identidades docentes mais alargada e consistente, esta conclusão e as análises e reflexões sobre as políticas de formação inerentes ao desenvolvimento do projecto FIIP pareciam indicar que seria necessário, agora, colocar a questão também ao nível das políticas educativas.

Uma análise do impacto das políticas educativas e da formação na construção da identidade dos professores (Lopes, 2007d) permitiu-nos concluir que a ausência de mudança nas escolas portuguesas se devia tanto às dinâmicas identitárias defensivas dos professores como ao modo como as políticas educativas (e da formação) falharam, na base, o objectivo de capacitação e mobilização dos professores. Essa análise levou-nos a sugerir as características da dupla transacção identitária inerente a uma negociação verdadeira também para o nível das políticas educativas e da formação, numa dinâmica a que, tomando alguns termos de Lise Demailly (1987)<sup>13</sup>, chamámos "política pedagógica". Para além de apelar a modos de implementação das reformas mais progressivos, faseados e negociados (Bolívar, Gallego, León & Pérez, 1995; Leite & Fernandes, 2002) e de insistir no carácter fenomenológico das mudanças (Bolívar, 2007), esta "política pedagógica" baseia-se em três princípios: o «princípio da providencialidade» (Lopes, 2001, a partir de Shotter, 1996), segundo o qual o que podemos ser colectivamente no futuro é limitado

---

<sup>13</sup> Refiro-me aos termos utilizados na afirmação de que "a administração deve partilhar o seu poder sobre as estruturas e aceitar, em contrapartida, implicar-se pedagogicamente" (Demailly, 1987, 66).

pelo que fomos no passado e somos no presente; o «princípio da sustentabilidade» (a partir de Hargreaves e Fink, 2005, *in* Bolívar, 2007, 22), que chama a atenção para a necessidade de se cuidarem os meios necessários à efectivação da mudança, mas também para o seu carácter moroso em educação e para a importância de um imperativo respeito pela diversidade, das escolas e dos professores, sem o que, como nos sistemas vivos, as escolas serão incapazes de auto-organização e simultâneo enriquecimento; e o «princípio da reciprocidade» (enunciado por Elmore, 2003, *in* Bolívar, 2007, 26), pelo qual "as exigências de consecução de *standards* têm reciprocamente (*quid pro quo*) que corresponder-se com a capacitação para os alcançar" (*ibid.*).

O "«novo paradigma» da política e do trabalho inovador com as escolas", proposto por Antonio Bolívar (2007, 21), foi o referencial central em que nos baseámos para propor essa "política pedagógica" e sobretudo o seu carácter duplamente transaccional. Referindo-se às políticas *top-down* e *bottom-up*, Bolívar (2007) sugere que as alternativas dualistas, «um ou outro», sejam substituídas pelo "princípio de «um e outro»" (17, referindo Beck & Lau, 2005). O «novo paradigma» funda-se na articulação entre "as dinâmicas endógenas da escola" e as "forças exógenas [...] que as possam activar e sustentar" (21). Para o autor, "um factor crítico do êxito é a adequada combinação de sérias exigências externas com dispositivos que desenvolvem a capacidade interna" (*ibid.*, 26).

Ao sublinhar o modo como este paradigma se centra no "*bom fazer* dos professores na sala de aula", Bolívar torna patente o carácter transaccional do novo paradigma, dizendo que esse «bom fazer» "não se mantém sem uma coerência horizontal [...] na escola, e esta sem uma política que a incite e apoie". E com base em Fullan, completa: "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*)" (16)<sup>14</sup>.

#### **4. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES COMO UM CONSTRUCTO DE ESTRUTURA E DINÂMICA SISTÉMICAS: VIRTUALIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Aos níveis individual, grupal e organizacional, antes identificados e caracterizados, associa-se, assim, o nível societal da construção de identidades profissionais «para a mudança profissional real». A construção de identidades profissionais docentes pode, então, apresentar-se como um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas.

---

<sup>14</sup> A presença central da dupla transacção identitária inerente a uma negociação verdadeira neste novo paradigma é também evidente na afirmação de Antonio Bolívar (2007) de que é necessário o desenvolvimento de uma "fenomenologia da mudança educativa" a que competirá "compreender os processos de reconstrução, redefinição e filtragem que uma inovação sofre até ser posta em prática, num processo de «adaptação mútua» e de mediação entre duas culturas" (21).

Definimos este carácter do constructo a partir da conjugação das abordagens de Willem Doise (1980, 2002) e de Urie Bronfenbrenner (1979). Das duas, tomamos o reconhecimento do carácter activo dos sujeitos e interactivo das relações, a referência a um sistema de interacções com diferentes níveis e a consideração de que, a cada nível, a que correspondem especificidades importantes, todos os outros se fazem sentir. Da primeira, salientamos, ainda, a ênfase dada por Doise (1980, 2002) aos níveis de análise do social na defesa de uma Psicologia Societal fundada na articulação das explicações de ordem individual e societal. Da segunda, tomamos também a ideia de “ambiente ecológico”, enquanto conjunto de estruturas encaixadas “cada uma dentro da seguinte, como uma boneca russa” (Bronfenbrenner, 1979, 3), e a importância dada às interacções dentro e entre cada nível<sup>15</sup>.

O contributo desta visão do campo conceptual da identidade para pensar a reconstrução da profissão docente decorre do modo como permite elaborar a sua componente subjectiva e activa, da articulação que permite entre macro e micro abordagens e do facto de se constituir como proposta de um esquema conceptual integrador, simultaneamente unificado e diferenciado, para pensar e fazer a docência num novo contexto.

Com efeito, se a elaboração da componente subjectiva e activa da reconstrução da profissão docente decorre da própria noção de construção de identidades profissionais em geral, já o reconhecimento do carácter sistémico da CIPD faz dela um esquema conceptual integrador, que corresponde à oferta (ainda que em situação de incerteza) de uma nova estrutura cognitiva global que, baseando-se na diversidade das partes, simultaneamente as organiza sob um novo princípio estruturante: a relação social baseada no reconhecimento mútuo. A dupla transacção inerente a uma negociação identitária verdadeira (que faz exigências a ambas as partes) surge como modelo e dispositivo de mediação - com traduções específicas a cada um dos níveis - capaz de, pela comunicação - de si para si, de si no grupo, dos actores e dos grupos com a organização (e vice-versa) e da organização com os contextos políticos, científicos e sociais (e vice-versa) -, fundar uma nova epistemologia da docência, ao nível das aulas, das relações colegiais, do fazer organizacional e das suas relações com a sociedade<sup>16</sup>. Esta visão pode inspirar políticas educativas, modelos e modalidades de formação, mas também perspectivas de investigação e intervenção.

---

<sup>15</sup> Os níveis identificados - individual, inter-individual ou de pequeno grupo, organizacional e societal -, entretanto, embora tomem alguns dos aspectos dos níveis considerados numa e noutra abordagem, não coincidem com os usados em nenhuma delas, pois decorrem dos objectivos que me orientam e dos conteúdos específicos de que eles decorrem.

<sup>16</sup> Se enfatizamos a dimensão comunicacional, ou da forma, é porque é a construção de identidades, segundo uma nova relação social fundada no reconhecimento mútuo, que aqui se focaliza, enquanto condição relacional imprescindível à construção de novas e efectivas epistemologias da docência.

A articulação entre micro e macro abordagens é, entretanto, uma das principais características dos estudos actuais sobre os processos de profissionalização e uma questão a que o estudo psicossocial das profissões pretende responder. Como diz Blin (1997, 58), optar por essa perspectiva é também "propor respostas à questão recorrente da articulação entre o micro e o macro social pela tomada em conta das dimensões cognitivas, interaccionais e institucionais". Ora, esta possibilidade revela-se de toda a importância. Como diz Erwin Panofsky (*in* Magali Larson, 1988, 23), a incomunicabilidade entre perspectivas micro e macro no estudo das profissões seria comparável à situação de "dois vizinhos a quem tinham permitido caçar no mesmo território, mas dando a arma a um e todos os cartuchos ao outro". Se tivermos em conta que, tradicionalmente, as micro e macro análises se associam ao estudo, respectivamente da dimensão subjectiva e da dimensão objectiva dos fenómenos, concluiremos que a sua articulação permite considerar a construção de identidades profissionais docentes, enquanto constructo de estrutura e dinâmica sistémicas, como dimensão subjectiva dos processos de profissionalização.

### Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-875.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Araújo, H. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Milton Keynes: Open University. Vols. I e II
- Barroso, J. (1995). *Os liceus - organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Baugnet, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9-10, 15-29.
- Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the «meta-change» of modern society. *British Journal of Sociology*, 56(4), 525-557.
- Beijard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, T. (1995). *Phénoménologie et sociologie comprehensive*. Paris: L'Harmattan.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? En C. Leite, & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidade* (p13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (45), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press [Ed. castellana: *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós, 1987]

- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J.A. (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Côté, J. (2006). Identity studies: how close are we to developing a social science of identity – an appraisal of the field. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3-25.
- Crozier, M (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In *Mudança social e psicologia social* (p69-81). Lisboa: Livros Horizonte.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Dejours, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. En J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail* (p181-224). Paris: L'Harmattan.
- Demaillly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1-87, 59-69.
- Derouet, J.L. (1996). O funcionamento dos sistemas de ensino em França – um objecto científico em redefinição. In *O estudo da escola* (p61-85). Porto: Porto Editora.
- Doise, W. (1980). Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, 10, 213-231.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998].
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006].
- Durkheim, E. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 4, 609-623 [Ed. castellana: "La enseñanza de la moral en la escuela primaria", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 90 (abril-junio, 2000), 263-287].
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. En J. Elliott (Ed.). *Reconstructing teacher education* (p15-19). London: Falmer Press.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores [Ed. castellana: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980].
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. En W. Doise, & A. Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (p139-155). Neuchâtel: Delacheaux & Niestlé.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p204-219). Paris: PUF.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 3, 266-275.
- Gergen, K. J. (1987). Toward self as relationship. En K. Yardley, & T. Honess (Ed.). *Self and identity: psychosocial perspectives* (p53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora [Ed. castellana: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995].

- Gillet, (1987). *Pour une pédagogie - ou l'enseignant praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hewitt, J. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Larson, M. (1988). À propos des professionnels des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Société*, 2, 23-40.
- Leite, C., & Fernandes, (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. En *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (p41-62). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico (ME/DEB).
- Levine, C. (2005). What happened to agency? Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 175-185.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (1995). Professores e identidade. En *O estado actual da investigação na formação* (p175-183). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Lopes, A. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002a). 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.
- Lopes, A. (2002b). O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o “fora” e o “dentro” das mudanças. En A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo, & M. A. Casimiro (Orgs.), *Currículo e produção de identidades* (p129-143). Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2006). Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante? En M. L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º Ciclo – construindo a profissão* (p85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança.
- Lopes, A. (2007a). *Relatório da disciplina*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (apresentado para Provas de Agregação; documento policopiado)
- Lopes, A. (2007b). Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base En M.B. Pardo, M. C. Galzerani, & A. Lopes (Dir.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* Lisboa: Legis Edições/UNESCO/AMSE-AMSE-WAER. (no prelo)
- Lopes, A. (2007c). Être vieux ou jeune dans le métier d'enseignant au Portugal: l'âge comme catégorie sociale. In *Vieillir dans le métier* (p90-101). Paris: L'Harmattan.
- Lopes, A. (2007d). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. En J. Ávila de Lima, & H. Sousa (Orgs.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Lisboa: Legis Edições.

- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). 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.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000a). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000b) 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.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A., & Sá, M. J. (2007). *Fazer da formação um projecto - formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livpsic.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M., & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences: pour une étique de l'esthétique*. Paris: Plon [Ed. castellana: *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI, 2007].
- Mandra, R. (1984), Causas de inadadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. In J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (p213-222). Madrid: Narcea.
- Matos, M. (1998). Escola, organização e modelos de profissionalidade docente. En *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp.379-401). Charneca da Caparica: Forum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- McCall, G., & Simmons, J.L. (1978). *Identities and interactions - an examination of human association in everyday life*. London: Free Press.
- Moscovici, S. (1969). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ng, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*, 16, 239-255.
- Ng, S.H., & Wilson, S. (1989). Self-categorization theory and belief polarization among christian believers and atheists. *British Journal of Social Psychology*, 28, 47-56.
- Nóvoa, A. (1987). *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
- Nóvoa, A. (1989). Profissão professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3, VII, 435- 456.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pagès, M. (1982). *A vida afectiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Pemán, M. J. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación - El pensamiento de Georges Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Pinto, F.C. (1995). A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 7-48.
- Ramalho B., Nuñez, I.B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Ribeiro, A., Lopes, A., Pereira, F., Barbosa, L., Fidalgo, M., & Sousa, M. (1997). *Projecto Cria-se – educar e formar para a criatividade*. Porto: Afrontamento.
- Ricoeur, (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil [Ed. castellana : *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI].

- Rosenberg, S., & Gara, M. (1985). The multiplicity of personal identity. En S. Phillip (Ed.), *Self, situations and social behaviour* (p87-113). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. En T. Honess, & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (p304-319). London: Routledge & Kegan Paul.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London, New York: Routledge.
- Semin, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. En D. Jodelet, D., *Les représentations sociales* (p239-251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Shotter, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 199-211.
- Silva, A. S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.
- Stoer, S. (1994). O estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stryker, S., & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. En G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (pp.311-378). New York: Random House.
- Tajfel, H. (1982a). Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. En *Mudança social e psicologia social* (p13-24). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1982b). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte. Vols. I e II
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Éditons du Seuil [Ed. castellana : *La vida en común*. Madrid : Taurus, 1995].
- Turner, J. (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- Turner, R. (1987). Articulating self and social structure. En K. Yardley, & T. Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives* (p119-132). Chichester: John Wiley and Sons.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Éditions Kimé.