

O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores

Leanete Thomas Dotta
Margarida Marta
Rosa Ester Tártato Soares
Luciana Matiz

Resumo: As transformações da sociedade têm afetado, direta e indiretamente, a escola, atribuindo-lhe um caráter complexo e, por consequência, promotor de reconfigurações identitárias. Este artigo propõe-se a analisar o papel das crianças e jovens na re(constituição) das identidades profissionais de educadores, professores e formadores de professores. Foram utilizados dados e análises de cinco investigações realizadas pelas autoras. A noção de identidade profissional (Dubar, 1997; Lopes, 2007), o conceito de socialização (Berger & Luckmann, 1996) e o conceito de saberes profissionais (Tardif, 2002) fundamentaram o estudo. Os resultados indicam que: as crianças e jovens são o *outro significativo* central na (re)constituição identitária; as relações de proximidade, afeto e reconhecimento do saber são a base da (re)construção das identidades; os saberes profissionais são (re)configurados a partir das relações estabelecidas entre educadores/professores/formadores de professores e crianças/alunos/estudantes, devolvendo sentido maior ou menor, consoante o nível de ensino.

Palavras-chave: Identidades Profissionais; Educadores/Professores/Formadores de Professores; Crianças e Jovens.

The role of children and young people in the constitution of professional identities of educators/teachers/teacher educators

Abstract: The changes in society have affected, directly and indirectly, the school, giving it a complex character, promoting identity reconfigurations. This article aims to analyze the role of children and youth in re (constitution) of educators, teachers and teacher educator's professional identities. We used data from five studies that were conducted by the authors. The theoretical background is the notion of professional identity (Dubar, 1997; Lopes, 2007), the concept of socialization (Berger and Luckmann, 1996) and the concept of professional knowledge (Tardif, 2002). The results indicate that children and youngsters are the *significant other* of centrality in the re (constitution) of identity; the proximity relations, affection and acknowledgement of knowledge are a central aspect of the (re)construction of identity; professional knowledge is (re)configured from the relationships established among educators/teachers/ teachers' educators and children/students, being more or less significant according to the level of teaching.

Keywords: Professional identity; Teachers/Trainers/Teacher trainers; Children and youngsters.

Introdução

As crianças e jovens que, naturalmente, passam por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais inerentes ao desenvolvimento humano, quando são inseridas no contexto da educação formal, assumem características diversas (Alarcão,

2001; Alarcão, 2008; Fernandes, Bertelli & Almeida, 2011) que moldam e que são moldadas pelo contexto educativo.

Tais características, variadas e em constante transformação, podem ser entendidas a partir da ideia da transição ecológica, ou seja, como mudanças de papel ou ambiente que ocorrem no percurso do indivíduo e ao longo do seu ciclo vital (Marta & Lopes, 2012). Por exemplo, uma criança quando ingressa na educação pré-escolar realiza uma transição ecológica, quando passa para o nível seguinte processa outra transição e assim sucessivamente até o ensino superior – os seus papéis e mundos são diferentes, as suas responsabilidades também. Neste sentido, os papéis ou funções desempenhadas parecem ter um poder mágico de modificar a forma como o indivíduo, em contexto educacional, é tratado, como ele age, o que ele pensa, sente e como trabalha. O indivíduo constrói-se na interseção das suas características pessoais e das características do ambiente, da sua história passada, presente e de suas projeções futuras, num processo onde a interação e as relações ocupam lugar de centralidade.

Este artigo, numa abordagem do tipo meta-analítica, tem o objetivo de discutir o papel das crianças/alunos/estudantes¹ na constituição identitária de educadores da Educação Pré-Escolar, de professores do Ensino Básico e Secundário e de formadores de professores no Ensino Superior. Constitui-se, a partir de cinco investigações no âmbito da educação pré-escolar, o ensino básico, secundário (realizadas no contexto português) e o ensino superior (realizada no contexto brasileiro), que, nos seus resultados, evidenciam as representações que os educadores e os professores constroem sobre aqueles que estão sob a sua responsabilidade educativa/formativa e que influenciam as suas identidades profissionais. Embora, os estudos em questão não tivessem, originalmente ou especificamente, o objetivo de discutir o papel das crianças/alunos/estudantes nas identidades dos professores, forneceram dados que possibilitaram as discussões pretendidas. A análise transversal dos dados contribuem, por um lado, para uma articulação entre as representações das crianças/alunos/estudantes dos professores nos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, ilumina as especificidades vividas e sentidas nas respectivas paisagens educativas (Clandinin & Connelly, 2002) e que interferem na construção das identidades profissionais docentes.

As investigações que estão na origem deste artigo, embora tenham as suas especificidades em termos de contextos e sujeitos, possuem aspetos centrais comuns que possibilitaram a reflexão conjunta sobre os resultados alcançados. Foram investigações de natureza qualitativa e interpretativa, “desenvolvidas em situação natural, rica em dados descritivos, que tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke & André, 1986, p.18), possibilitando perspetivas que ultrapassam a simples apreensão, uma vez que levam a pensar e a abrir novos caminhos para a ação, quer de forma individual, grupal, organizacional ou societal (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991). Em termos metodológicos, os estudos analisados utilizaram entrevistas que foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2002).

¹ Segundo a terminologia presente na legislação educacional: criança – que frequenta a Educação Pré-Escolar; aluno – que frequenta a Educação Básica e Ensino Secundário; estando estes dois primeiros termos indicados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986; e, estudante – que frequenta o Ensino Superior, conforme terminologia presente na Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005.

As discussões presentes neste artigo serão fundamentadas pela noção identidades profissionais de Claude Dubar (1997) e de Amélia Lopes (2007), pelo conceito de socialização de Berger e Luckmann (1996) e pelo conceito de saberes profissionais de Tardif (2002).

O artigo encontra-se organizado em duas partes. Na primeira, é explicitada a abordagem teórica que suporta as discussões e reflexões e a abordagem metodológica que fundamenta a construção do artigo. Na segunda parte, são apresentados os estudos utilizados e as suas respectivas contribuições no que se refere ao tema central deste artigo. Na sequência, são sistematizadas as discussões e reflexões sobre a relação entre as representações dos educadores/professores/formadores de professores sobre as crianças/alunos/estudantes e as identidades profissionais docentes.

Abordagem teórica

Identidades profissionais docentes e saberes docentes

A sociedade é uma realidade, simultaneamente, objetiva e subjetiva e deve ser entendida como um processo dialético em curso. O indivíduo não nasce membro da sociedade, mas sim com predisposição para a sociabilidade e para tornar-se membro da sociedade por meio de dois processos – a *socialização primária* e a *socialização secundária* (Berger & Luckmann, 1996).

A *socialização primária* diz respeito à socialização que o indivíduo experimenta na infância e pela qual torna-se membro da sociedade. Ela promove a criação, na consciência, de uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos *outros particulares* para os papéis e atitudes em geral, denominado o “*outro generalizado*”. A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Significa a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida. Ao mesmo tempo, significa o estabelecimento de uma identidade coerente e contínua. Na socialização primária é construído o primeiro mundo do indivíduo e implica sequências de aprendizagem, socialmente definidas, onde a linguagem possibilita a interiorização de vários esquemas motivacionais e interpretativos com valor institucional definido. A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado é estabelecido na consciência do indivíduo. Assim, torna-se um membro efetivo da sociedade, possuindo, subjetivamente, uma personalidade e um mundo. Porém, essa interiorização da sociedade, da identidade, da realidade não se dá definitivamente. A socialização nunca é total e nem está acabada.

A *socialização secundária* consiste nos processos subsequentes que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade; é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições, cuja extensão e caráter são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e concomitante distribuição social do conhecimento. Portanto, a socialização secundária é “(...) a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (Berger & Luckman, 1996, p.185).

Através da análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos, a partir da sua experiência social, é possível identificar as identidades profissionais. “Estas ‘representações ativas’ estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’” (Dubar, 1997, p.100). Entre as dimensões das *representações ativas*, está a relação com a linguagem, ou seja, as categorias que o indivíduo usa para descrever uma situação vivida, como articula os constrangimentos externos e os desejos internos, as obrigações exteriores e os projetos pessoais, as solicitações do outro e as iniciativas pessoais.

Assim, para Dubar (1997), a constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se às atribuições de identidades pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo – são as *identidades virtuais*. O segundo processo é a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo fazendo uso de categorias legítimas para si mesmo e para os outros – são as *identidades reais*. A não coincidência entre os dois processos resulta na elaboração de estratégias identitárias que podem visar, ou a acomodação da *identidade para si* à *identidade para os outros*, ou a assimilação da *identidade para o outro* à *identidade para si*. Trata-se, respectivamente, da dupla transação – biográfica/subjetiva e relacional/objetiva.

O *processo identitário biográfico* é definido como uma construção no tempo, pelo indivíduo, de identidades sociais e profissionais com base nas categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresas – e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizadas; o *processo identitário relacional* refere-se ao reconhecimento, em tempo e espaço determinados de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A forma como esses dois processos se articulam e se complementam representa a projeção no espaço e no tempo identitário de uma geração, confrontada com as outras, na sua caminhada biográfica, bem como o seu desenvolvimento espacial, onde é reconhecida e socialmente legitimada. A transação biográfica diferencia-se em termos de ruptura e continuidade, e a transação relacional diferencia-se em termos de reconhecimento e não reconhecimento.

A identidade social não é simplesmente transmitida de uma geração para outra, como é defendido na perspectiva durkheimiana. Ela é construída pelas diferentes gerações baseada em categorias e posições herdadas da geração precedentes e, ao mesmo tempo, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação contribuem. Esta construção identitária adquire importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação e, também, ganha forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição de estatuto social (Dubar, 1997).

Dubar (1997), a partir de Berger e Luckman, entende que a incorporação de saberes especializados, chamados de *saberes profissionais*, são maquinismos conceituais aos quais estão subjacentes, vocabulário, receitas, um programa formalizado – um verdadeiro universo simbólico. Os saberes profissionais ocupam lugar de centralidade nas identidades profissionais, sendo a sua principal fonte de reconhecimento. Tal

reconhecimento implica a presença dos outros *significativos* que, por sua vez, se destacam na economia da conservação da realidade. São importantes para a progressiva confirmação de elementos cruciais da realidade chamada identidade. Para manter a confiança de que é verdadeiramente a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita da confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros significativos para ele. Assim, os outros significativos, na vida do indivíduo, são os principais agentes de conservação da sua realidade subjetiva.

Se os saberes profissionais são a principal fonte de reconhecimento por parte dos outros significativos, quem são os outros significativos no campo profissional da docência? Partimos do pressuposto de que o ensino se dá predominantemente pelas relações entre educadores/professores/formadores de professores e crianças/alunos/estudantes e que estes últimos possuem importância de primeira ordem como outros significativos, embora não sejam os únicos. Será no trabalho com crianças e jovens que os educadores/professores/formadores procuram o sentido da sua atividade e o reconhecimento dos outros.

Apesar da centralidade do campo de trabalho na identidade profissional, ela não pode ser limitada exclusivamente a ele. Deve contemplar, também, as referências nos contextos sociais, evidenciando os aspetos de identificação e de diferenciação. Nesse sentido, Lopes (2007, p.12) define a construção da identidade profissional como “[...] um constructo de carácter comunicacional e epistemológico informando as relações de formação aos níveis pessoal, interpessoal, organizacional e societal”, que implica a ideia de que não se vive, nem se trabalha de forma isolada.

O constructo ecológico de Lopes remete-nos à definição de Tardif e Lessard (1999) sobre “identidade profissional compósita”. Nessa perspectiva educadores/professores/formadores de professores exigiriam de si próprios um trabalho reflexivo com variadas posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos que lhes permitisse adaptar-se aos novos cenários, procurar respostas para as necessidades emergentes e, de preferência, em equipe.

A forma como os sujeitos articulam os *atos de atribuições* e os *atos de pertença* (Dubar, 1997) estão na origem da construção dos saberes especializados ou saberes profissionais. Tardif (2002) caracteriza como saberes docentes os pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que seguem certas exigências de racionalidade. Tal racionalidade é constituída quando o sujeito tem consciência em relação ao ato exercido, ou seja, manifesta-se quando o sujeito é capaz de justificar as suas ações por meio da razão, procedimentos ou discursos. Por outro lado, os saberes profissionais dos educadores/professores/formadores de professores são plurais, compósitos, heterogéneos, temporais, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas.

A educação das crianças/jovens assenta numa “[...] construção contínua da pessoa humana dos seus saberes e aptidões [...]” (Relatório Delors, 1996, p.16). O mesmo relatório apela ao cidadão autónomo, crítico e capaz de formular juízos que lhe permitam decidir e viver em qualquer lugar e em qualquer momento numa perspectiva ecológica da vida. Acentua-se, assim, a importância da ligação da criança/jovem ao mundo através do pensamento e da ação, identificam-se as competências que esta pode

e deve desenvolver, sem contudo recorrer a estereótipos uma vez que cada indivíduo é único e singular.

Os saberes profissionais não se reduzem a um sistema cognitivo que, a exemplo de um computador, processa as informações a partir de programas anteriormente definidos, sem relação com o contexto da ação no qual está inserido ou com a história que o precede. Os saberes profissionais são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (Tardif & Raymond, 2000).

Percurso metodológico

Este estudo configura-se com um tipo de metanálise, a inspirada na metaetnografia (Noblit & Hare, 1983, 1988) que objetiva integrar, interpretar e analisar os resultados de um conjunto de investigações qualitativas já existentes. O processo envolve a identificação e a desconstrução de resultados obtidos em investigações anteriores, organizando-os em um novo conjunto, a fim de reinterpretar os resultados e, assim, alcançar um significado mais amplo. As unidades de análise são os resultados de cinco investigações que possuem como objetivo comum a discussão da construção das identidades profissionais no campo da educação.

Foi no interior do grupo de pesquisa EPSAI & Formação (Escola Pública, Saberes, Identidades & Formação) que germinaram as reflexões sobre o papel das crianças/alunos/estudantes nas identidades profissionais docentes nos diferentes níveis de ensino, que estão na origem deste artigo. O referido grupo de investigação tem por objetivo a articulação das problemáticas e dos conhecimentos provenientes de diversas áreas de educação e formação centralizados nos interesses da escola pública e nas identidades profissionais. Os estudos selecionados para serem a fonte da metanálise foram, inicialmente, as investigações realizadas pelas autoras do artigo, no âmbito da educação pré-escolar, do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB)² e ensino secundário (no contexto do ensino português) e Ensino Superior (contexto brasileiro). Para completar o quadro de análise pretendido – educação pré-escolar ao ensino superior – foi inserido um estudo sobre 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado por um outro integrante do grupo de pesquisa, mas que não participou como autor do artigo.

Apresentação e discussão dos dados

As crianças e as identidades profissionais de educadores de infância

A educação pré-escolar possui um espaço peculiar no contexto do sistema educativo português. Diferentemente dos outros níveis de ensino, reparte a sua oferta educativa, de forma quase equivalente, entre o setor público e o setor privado.

Em 2011, Marta realizou um estudo, no âmbito da tese de doutoramento, intitulado “A construção da identidade dos educadores de infância em Portugal na primeira década do

² O 1º CEB corresponde aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, o 2º CEB corresponde ao 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, o 3º CEB equivale ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, e o ensino secundário corresponde ao ensino médio – do sistema de ensino brasileiro.

novo milénio: entre o público e o privado”. O objetivo foi indagar sobre as transformações ocorridas nas identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado ao longo da primeira década do séc. XXI.

Essas transformações foram estudadas a partir da abordagem teórica da egoecologia de Mariza Zavalloni (1984). O uso do referencial justificou-se pela possibilidade de interseção entre a biografia pessoal e a história social e, assim, ressituar os profissionais entrevistados na ecologia social.

No estudo colaboraram 59 educadores de infância de agrupamentos de escolas e de instituições privadas. Foram utilizadas entrevistas elaboradas com base no Inventário de Identidade Social (Zavalloni, 1984).

As narrativas dos educadores de infância do setor público e do setor privado revelaram a criança como o epicentro na (re)configuração das identidades profissionais, evidenciando a representação da mesma no seu percurso pessoal e profissional.

A imagem transmitida pelos entrevistados foi de seriedade pessoal e profissional. Demonstraram ter uma ação refletida e avaliada (sozinho e/ou em conjunto com a equipe), sempre na perspetiva de novas estratégias, de novas atitudes, para proporcionar à criança uma educação de infância com uma visão caleidoscópica do mundo, onde pode voar dando “[...] *asas aos pensamentos*” (AC23, Ref2) (Marta, 2011, p.305).

A autora inferiu, ainda, que as relações com as crianças, com colegas, pais e comunidades educativas e locais ocupam um lugar nuclear no percurso profissional. Identificou uma procura do saber agir e de saber gerir as emoções possibilitando uma entrega total às crianças – retratando um saber conviver com a vida pessoal e com a vida profissional.

As identidades profissionais dos educadores de infância pareceram ser construídas em lugares de vida recheada de diferentes subjetividades. E é nestes mundos – setor público e setor privado –, que os educadores edificam e (re)configuram as suas identidades profissionais sob e através do olhar dos outros e da própria sociedade.

É possível verificar, a partir dos resultados desse estudo, que os saberes profissionais dos educadores se constituem nuclearmente com e para as crianças que estão sob sua responsabilidade educativa. Assumem também importância como outros significativos os colegas, pais e comunidade na sustentação da realidade profissional dos educadores.

Alunos e a construção das identidades profissionais de professoras do 1º. Ciclo da Educação Básica

O artigo publicado por Fátima Pereira (2007) refere-se a uma investigação sobre o discurso de professoras do 1.º CEB acerca das crianças e as relações educativas que se estabelecem em contexto escolar. Trata-se de um estudo comparativo dos discursos de dois grupos de professores, recolhidos em um dado intervalo de anos – 1990 e 2003, por meio de entrevistas elaboradas com base no Inventário de Identidade Social (Zavalloni) e entrevistas do tipo biográficas. Os dados obtidos resultaram na configuração de ideais-tipo sobre a relação aluno-criança e a relação educativa-currículo. São esses ideais-tipo (Bruyner, Herman & Schoutheete, 1991) e as respectivas análises da autora que forneceram elementos relevantes para a discussão sobre a influência do papel dos alunos na constituição identitária dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As concepções sobre a infância presentes na análise das entrevistas realizadas em 1990, revelaram uma imagem de infância ambígua e contraditória, que não partilhava a mesma categoria social quando se encontrava fora e dentro do contexto escolar: poucas eram as referências com relação aos processos de ensino-aprendizagem e as concepções sobre a relação educativa inseriam-se no âmbito dos afetos e das emoções, refletindo dualidade entre o ser criança e ser aluno; uma admissão da idiosincrasia e diversidade dos alunos, em oposição às intenções de fazer convergir as suas atitudes com os modos de trabalho escolar padronizados; dificuldade de motivar os alunos diante da ideia de que a escola é uma dimensão da vida das crianças que lhes é exterior e estranha. Se por um lado as professoras possuíam uma visão rousseauiana de criança, por outro, possuíam uma visão de aluno como um ser dotado de vontade própria e com capacidade de trabalho incompatível com o que era referido na condição de criança. Apesar da presença da intenção de instruir, destacou-se nos discursos das professoras as dificuldades e frustrações sentidas na sua realização, quer pelas características dos alunos, quer pelas próprias incapacidades nos domínios do saber e das competências profissionais.

A partir dos dados recolhidos em 2003, a autora identificou que o conceito de aluno sobressaía no discurso das professoras, identificou ainda a coexistência de concepções instituídas sobre o aluno e concepções inovadoras e configuradoras de uma grande diversidade de modos de ser aluno. Tratava-se de um aluno que não permitia a indiferença das professoras, uma vez que interferia nas suas vidas forçando a reflexão sobre o que faziam, a mudar os seus modos de ser professoras e a procurar recursos e desenvolver estratégias no sentido de os cativar para a aprendizagem. Os alunos exerciam formas de poder que as professoras contrariavam com dificuldade. Segundo a autora, a ideia de aluno como criança e a relação educativa que se consolida pelo afeto pode estar na origem das ambiguidades reveladas diante da necessidade de tomar decisões imediatas no contexto de sala de aula.

No âmbito da comparação dos resultados dos dois momentos envolvidos, a autora identificou que, apesar da existência de uma mudança nos discursos, algumas regularidades se mantinham, nomeadamente o conflito entre o controle e a expressão dos afetos, as dificuldades na gestão da relação educativa e em individualizar o ensino.

A análise da autora permite identificar a ambiguidade de sentidos atribuídos pelas professoras a criança/aluno, nomeadamente na interface entre o afeto e o ensinar (e suas implicações), como central na constituição dos saberes profissionais e por conseguinte das identidades profissionais das professoras.

Alunos e a construção das identidades profissionais de professoras do 2º. Ciclo da Educação Básica

Soares (2009) realiza uma investigação sobre a construção de identidades e experiências profissionais, no âmbito do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). A questão central situou-se, simultaneamente, em compreender como as experiências profissionais dos professores podem interferir na construção da identidade profissional docente, assim como conhecer de que forma políticas de inclusão, mais especificamente o PIEF, podem constituir-se como modelo a importar para o ensino regular.

O discurso dos entrevistados estava fortemente marcado por preocupações sobre a educação e exclusão social, construção de identidade profissional e a dimensão social do professor, dando conta de como os momentos vividos em contexto escolar e de sala de aula são significativos na construção de um novo olhar sobre a educação, salientando o impacto que a aprendizagem experiencial tem na reconfiguração da identidade profissional docente.

Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semidiretivas, com professores do 2º ciclo do ensino básico, quatro docentes do ensino regular e quatro do PIEF, e incidiram, essencialmente, sobre a reflexão dos professores a propósito do seu percurso pessoal e profissional, práticas da sala de aula, transformações significativas relativamente à forma de entender a escola, a educação e o aluno. Sendo que, para efeitos das discussões deste artigo, são utilizadas as análises relativas às reflexões dos professores sobre os alunos.

Os resultados foram bastante consonantes, em ambos os grupos de professores, relativamente à identificação de problemas relacionados com a educação atual e nas questões que se prendem com o ser professor. A dimensão relacional e social que sobressai no estudo revela que o aluno não é um mero aprendiz, mas a razão de ser do trabalho do professor, que ultrapassa a transmissão de conhecimento tendo forte impacto na vida pessoal e profissional do docente.

É marcante o discurso sobre a necessidade do professor atender e investir, primeiramente, na relação com o aluno, sendo esta construída numa lógica comunicacional. Os dados indicaram ainda que o aluno é o principal impulsionador de mudança na prática docente.

Outros registos deram conta de que os professores precisavam recorrer, no momento da aula, a metodologias e estratégias que não estavam previstas no plano de aula, como resposta de mobilização ou participação do aluno. Foi o caso das turmas PIEF onde, muitas vezes, não era o conteúdo a parte mais importante da aula, mas a pertinência da matéria para a vida pessoal do jovem. Foi verificado um forte investimento na dimensão social e afetiva dos professores, embora esse registro tenha sido mais intenso nos professores do PIEF.

Por fim, este estudo mostrou que foi no contexto mais desafiante que os professores sentiram necessidade de alterar as suas práticas e de reconstruir a sua identidade pessoal e profissional como resposta aos desafios colocados.

Em termos de saberes profissionais, o estudo permite destacar que o aluno impulsiona à pesquisa de um aprender permanente por parte dos professores, ou seja, as características dos alunos – pessoais, sociais e cognitivas, mobilizam os professores no sentido de superarem a ideia de saberes acabados, bem como da percepção da importância do aspeto relacional no seu trabalho docente.

Alunos e a construção das identidades profissionais de professoras do 3º. Ciclo da Educação Básica e do Ensino Secundário

Matiz (2013) realizou um estudo sobre a construção da identidade de professores de diferentes gerações, do 3º CEB e do Ensino Secundário em contexto de mudança.

Partindo da concepção de Nias (1996) a autora segue o pressuposto do comprometimento emocional dos professores com muitos dos aspectos do seu trabalho como uma necessidade profissional. Entende que os professores vivem a sua profissão a tempo inteiro, não estabelecem uma separação entre a dimensão profissional e a pessoal, uma vez que a sua prática assenta e orienta-se na aprendizagem dos alunos, que por sua vez, se processa através de relacionamentos que possuem uma componente emocional.

Os dados foram alcançados por meio de entrevistas de cunho narrativo biográfico, com trinta e dois professores. Para a análise aqui pretendida foram destacados os aspectos que os professores realçaram como positivos e negativos no seu relacionamento com os alunos e no modo como isso afeta sua identidade profissional.

Os professores envolvidos no estudo expressaram como sentimentos de satisfação pessoal e profissional o relacionamento positivo que mantêm com os alunos, em termos da transmissão de conhecimentos, do trabalho em sala de aula, da realização de projetos, em visitas de estudo, ou do simples convívio nos intervalos. Manifestaram ainda o sentimento de que podem fazer a diferença na vida dos alunos e que eles mais tarde vão reconhecer, vão recordar como foi importante a influência que o professor teve na sua formação académica e na construção da visão do mundo.

Por outro lado, os professores reconhecem que os alunos também podem ser uma fonte de desilusão. Por exemplo, quando alguns alunos não reconhecem o papel do professor, demonstrando desrespeito e confrontando-o sistematicamente na sua profissionalidade, ao revelarem desinteresse pela disciplina e pela escola. Perante estas situações os professores sentem-se frustrados por não conseguirem desempenhar o seu papel de ensinar, sentindo, ainda, que os alunos esperam que o professor seja um *entertainer* e apenas facilite na avaliação.

É possível verificar que os professores consideram os relacionamentos com os alunos um fator essencial da sua prática quotidiana. As emoções, especialmente no que diz respeito aos sentimentos de satisfação/frustração, que caracterizam esses relacionamentos influenciam fortemente a sua identidade profissional.

Estudantes e identidade profissional docente de formadores de professores

Concentrada no campo da formação inicial para a docência, Dotta (2011) realizou um estudo que objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores, que se constroem a partir de um conjunto de intervenientes, como o tipo de instituição, o curso e as disciplinas nas quais os formadores atuam.

Os formadores de professores apontam características dos estudantes que podem ser agrupadas segundo aspectos psicossociais: estudantes trabalhadores, heterogeneidade em termos de idades, com problemas familiares, oriundos de várias profissões (no caso dos mais velhos), que moram distante da universidade, estudantes muito jovens; e segundo aspectos académicos: pouco questionadores, participativos e curiosos; desinteressados; sem gosto pelo estudo, leitura e reflexão; desinteresse por algumas disciplinas; pouco comprometidos e por vezes indisciplinados; com dificuldades na leitura, escrita e interpretação; problemas de identificação com o

curso, com falta de conhecimentos prévios, imaturidade, pouco politizados, com pouca bagagem cultural.

Tais características vão na contramão das expectativas dos formadores com relação aos estudantes, uma vez que eles esperam que os estudantes aprendam os conteúdos ensinados, que manifestem vontade de aprender, que tenham consciência de que não existem receitas prontas, que aprendam os conteúdos, mas que também aprendam onde procurá-los, que tenham bom desempenho como profissionais, que sejam pessoas melhores, e que saibam como funciona uma escola. Esperam ainda que seus alunos adquiram o que é fundamental da disciplina, que percebam que o curso escolhido é o que realmente querem para a vida, que sejam melhores que o formador. Entretanto, alguns formadores não deixam de apontar a presença de alunos altamente motivados, comprometidos, responsáveis e interessados. A referência aos estudantes “dominadores” das tecnologias também é recorrente.

A conciliação entre as características dos estudantes apontadas e as expectativas dos formadores encontra-se nas representações dos formadores sobre do planejamento: consideração às especificidades dos estudantes e das turmas; cuidado em promover a adaptação da linguagem científica às condições de entendimento dos alunos; necessidades da turma; atenção aos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Portanto, as características dos estudantes fazem parte das dinâmicas que movem o desenvolvimento dos saberes profissionais práticos e que estão em constante mudança.

A representação de criança/aluno/estudante e as identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores

Nos contextos de trabalho dos profissionais da educação, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, as representações sociais fazem-se sentir no estatuto atribuído à profissão, nas funções, na opinião da comunidade educativa e nas políticas educativas.

Pode-se inferir, através das análises dos estudos em causa, que, para os professores de todos os níveis de ensino, as crianças, os alunos, os estudantes são a razão de ser do seu trabalho; *é para e com eles* que o professor trabalha e, por isso, os relacionamentos são tão importantes na consolidação da identidade profissional do professor.

Em qualquer dos contextos educativos a dimensão relacional e social é crucial, definindo-se numa lógica comunicacional onde o sujeito é agente ativo e participativo no presente e no projeto de um futuro de cidadania. A ação profissional é sentida e vivida pelos entrevistados como catalisadora, construtora e orientadora. Por conseguinte, os desafios profissionais são ao nível das mudanças individuais da criança/aluno/estudante e ao nível das mudanças socioeconómicas, políticas e culturais que interferem nos contextos educativos. Aí reside o núcleo central da dupla transação identitária, onde o Eu pessoal do educador/professor/formador de professores e o Eu profissional são (re)configurados pelas formas de ser e de agir ao longo da vida profissional.

Estas (re)configurações conduzem o educador/professor/formador de professores a uma reflexão sobre a sua experiência e ao reinterpretá-la, reavaliá-la e reconstruí-la, tomam consciência da sua ação, cujas percepções os levam a compreender melhor o seu percurso profissional e, em simultâneo, o pessoal.

Neste sentido, aparece explícita a necessidade da inovação, no contexto sala de atividades/sala de aulas, como a melhor resposta aos interesses dos discentes, apelando à participação e à aceitação de diferentes posturas. Ora, se a criança/aluno/estudante é a âncora da ação profissional, significa que tudo gravita à sua volta, ou seja ele é o outro significativo de maior relevância no percurso profissional onde a dimensão pessoal e profissional parecem ser diluídas no caminho do docente.

A capacidade de organizar, de planejar, de (re)estruturar o trabalho prende-se com o acumular de conhecimentos pedagógicos e científicos, com as pretensões ou crenças que os educadores/professores/formadores de professores têm em relação ao desenvolvimento da criança/aluno/estudante – eixo nuclear da profissão –, na qual promovem um conjunto de capacidades e aptidões a fim de saberem viver em grupo, de se inserirem no mundo trabalho e na sociedade local e global.

Se por um lado há aspetos comuns presentes nas identidades dos educadores/professores/formadores de professores no que se refere, principalmente, ao outro significativo – criança/aluno/estudante e no aspeto relacional, em termos pessoais e profissionais, por outro lado há um conjunto de aspetos que indicam especificidades segundo os diferentes níveis de ensino.

A ação educativa do educador de infância é específica e diferencia-se dos outros docentes pelo fato da conceção de infância ser uma etapa onde se associam as realizações afetivas, intelectuais, sociorrelacionais cujo impacto interfere no processo de humanização da criança. O fato da educação de infância ser um dos contextos de socialização primária atribui-lhe especificidades enquanto primeira etapa da educação básica.

No 1.º CEB, estão presentes sentimentos de frustração decorrentes da ambiguidade de o caráter afetivo da educação e a necessidade de cativar os alunos para as aprendizagens curriculares. De forma similar nos níveis subsequentes (2.º, 3.º CEB e secundário) o sentimento de frustração e de desânimo prende-se com a “força” que o professor precisa ter para se fazer ouvir, talvez mais relacionado com a questão da autoridade no contexto sala de aula e com uma crescente preocupação para com os conteúdos científicos, em contraposição com as características dos “novos” alunos.

Esses sentimentos parecem alheios à educação pré-escolar e ao ensino superior que incidem no bem-estar da criança/estudante, mas em *nuances* diferentes: se no primeiro esse bem-estar se relaciona com o processo de socialização e integração no grupo de pares, mais numa interseção entre a ética do cuidado e a ética educativa, no ensino superior está correlacionado com aquisição de saberes científicos para a inserção no mundo de trabalho, sem contudo desconsiderar as angústias dos professores e, também, as características de estudantes que não coincidem integralmente com as expectativas.

Estes sentimentos vêm reforçar as questões dos saberes profissionais que constituem os conteúdos assimilar e acomodar no desenvolvimento dos discentes, corporizando-se nas relações entre uns e outros, revestidas no reconhecimento das respectivas profissões. Constatamos que o reconhecimento dos alunos é um dos fatores

que o professor mais valoriza e, quando isso não acontece, a sua identidade é fortemente abalada pela angústia e pela insatisfação profissional.

Nestes cenários movediços as identidades profissionais do educador/professor/formador de professores se debatem entre os seus valores, a sua ética profissional, as suas expectativas e as expectativas dos outros e da própria sociedade.

Considerações finais

Neste artigo procurou-se conhecer a representação da criança e dos jovens na construção das identidades profissionais através de cinco estudos empíricos. Não foi intenção fazer um estudo comparativo entre os diferentes níveis de ensino, mas abranger as diversas perspetivas docentes para se compreender a edificação das identidades e obter uma imagem real e alargada dos profissionais acerca da representação da criança e dos jovens.

Ficaram visíveis os indicadores dessa representação: a relação de proximidade e o reconhecimento. Indicadores que não dependem só da representação da criança e dos jovens, mas, também, das características dos contextos de trabalho, das políticas públicas e comunidade social.

A relação de proximidade entre discente e docente acompanha todo o percurso educativo e profissional, ganhando maior ou menor visibilidade no modo como é intersetada com a construção do saber ser e do saber estar e do saber agir. A relação afetiva, com uma forte incidência na educação pré-escolar e no 1.º CEB, vai diluindo fronteiras à medida que vão avançando no percurso académico, mas, sem nunca deixar de existir. O outro indicador prende-se com o reconhecimento da ação educativa/formativa, sendo atribuída como uma mais-valia nas configurações identitárias. O reconhecimento do outro é gradativo e os intervenientes vão mudando ao longo da construção dos saberes.

O estudo permitiu constatar que os educadores/professores/formadores de professores precisam dos outros significativos como um espelho do seu desenvolvimento pessoal e profissional onde o *Eu* e o *Nós* (re)edificam as identidades num ambiente institucional, através da ação e da relação.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Para uma concetualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. TAVARES & R. A. Santiago (Org). *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora. p.13-23.
- Bardin, L. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Berger, P., L. & Luckmann, T. (1996). *A construção social da realidade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.

- Clandinin, J. D. & Connely, M. (2002) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996) *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Dotta, L. T. (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: O papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Curitiba: CRV.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, H. M.; Vasconcelos-Raposo, J.; Bertelli, R. & Almeida, L. (2011) Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Lopes, A. (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores – Relatório da Disciplina*. (Provas de Agregação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marta, M. (2011). *A construção da identidade dos educadores de infância na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.
- Matiz, L. (2013). *A Construção de Identidade de Professores do 3ºCEB e do Ensino Secundário num Contexto de Mudança: um Estudo Narrativo com Diferentes Gerações de Professores*. Tese de doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293- 306.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1983). Meta-Ethnography: Issues in the Synthesis and Replication of Qualitative Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pereira, F. (2007). Amar ou constranger – Escola e Infância: os discursos das professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite & A. Lopes (Org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa.
- Soares, R. (2009). *Construção de Identidades e Experiências Profissionais: Estudo com Professores do Ensino Regular e da Medida PIEF*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines, Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 211-234.
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

Recebido em abril de 2015

Aceito em abril de 2015

Leanete Thomas Dotta: Bolsista Pós-doutorado CAPES BEX 1798-14-6, CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.

Margarida Marta: Educadora de Infância, Doutorada em Ciências da Educação Agrupamento de Escolas Diogo de Macedo, Olival. CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.

Rosa Ester Tártato Soares: Professora, Mestre em Ciências da Educação Escola Básica de Rio Tinto nº 2.

Luciana Matiz: Investigadora de Pós-doutorado Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.

Endereço para contato: lea_1971@hotmail.com