

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/310507298>

Construir identidades profissionais no Ensino Superior: Aprender e ensinar a ser (sendo) professor. [Building...

Conference Paper · March 2013

CITATIONS

0

READS

7

4 authors, including:



[Gracinda Hamido](#)

School of Education, Polytechnic Institute, S...

16 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Helena Moreno Luis](#)

Polytechnic Institute of Santarém

9 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Project

IMAGinE [View project](#)



Project

Toodler [View project](#)

In: Chaleta, M.E. et al (Coord.)(2013). *ACTAS: II International Conference “Learning and Teaching in Higher Education /Learning Orchestration in Higher Education”* (pp. 172-189). Évora: Universidade de Évora, Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. [suporte Cdrom - ISBN: 978-989-96656-4-4].

Construir identidades profissionais no ensino superior: Aprender e ensinar a ser (sendo) professor.

Gracinda Hamido

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ghamido@gmail.com

Helena Luís

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

Helena.luis@ese.ipsantarem.pt

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

Isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Célia Maria Guimarães

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Brasil

cmgui@fct.unesp.br

Resumo:

Nesta comunicação pretendemos apresentar e analisar alguns dados preliminares recolhidos no âmbito de um projeto mais abrangente, de parceria entre duas instituições de formação professores, em Portugal e no Brasil. A partir da análise de representações do que é ser professor, e do modo com essas representações podem ser (re)configuradas no decurso de processos de formação, procuramos gerar alguns contributos para a compreensão dos processos de construção da identidade profissional de educadores e professores.

Os dados mobilizados resultam de algumas respostas obtidas a questionários realizados a alunos do 1º ciclo de estudos do curso de formação de educadores de infância e professores, 55 alunos da instituição portuguesa e 77 da instituição brasileira.

Sustentamos a nossa análise num quadro de referência conceptual que assume os conceitos de representação social (Moscovici, 1988), de dialogismo (Grossen, 1999; Hermans, 2001) e de transição (Zittoun, 2006) como centrais à compreensão das dinâmicas de mudança e de continuidade inerentes à construção e desenvolvimento de identidades.

Os resultados preliminares reforçam a relevância dos processos comunicativos de coordenação simbólica e intersubjetiva que, no decurso da formação e da supervisão dos alunos, podem reconfigurar as representações de alunos e de formadores.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade profissional; Representações sociais; Dialogismo; Transições.

Abstract:

Building professional identities in higher education: Learning and teaching how to be (being) a teacher.

In this communication we intend to present and analyze some preliminary data collected as part of an ongoing broader project, developed by two teacher training institutions in Portugal and Brazil. Based on an analysis of representations of teaching, and of the expected impact of training processes on those representations, we try to generate some contributions to the understanding of the processes of teachers' professional identity construction.

The mobilized data result from some answers to questionnaires given to students attending the training courses of early childhood educators and primary teachers, 55 students from the Portuguese institution and 77 from the Brazilian institution.

We develop our analysis in a conceptual framework that takes the concepts of social representation (Moscovici, 1988), dialogism (Grossen, 1999; Hermans, 2001) and transition (Zittoun, 2006) as central to understanding the dynamics of change and continuity inherent in the construction and development of identities.

Preliminary results reinforce the relevance of communicative processes that may reconfigure students' representations, over the course of their training and supervision.

Key words: Teacher education; professional identity; social representations; dialogism; transitions.

Introdução

Todas as autoras deste trabalho têm em comum o facto de trabalharem há alguns anos na formação inicial e contínua de educadores e professores, e de investigarem sobre a sua própria acção, e também o facto de partilharem algumas questões e reflexões a propósito dela. Nestes últimos 6 a 7 anos, tanto em Portugal como no Brasil, temos assistido (e estado envolvidas em) mudanças globais, reformas dos sistemas de formação de professores, maioritariamente focadas na estrutura dos programas, e nos sistemas de certificação. Muito menor, ou quase nula, tem sido a discussão em torno das dinâmicas de gestão curricular, isto é, sobre o que fazer com os programas possíveis, dados os inúmeros constrangimentos criados por enquadramentos legais que deram uma definição apriorística, nem sempre justificada conceptualmente, das componentes e respetivos “pesos” na formação. Balanços recentes da formação de professores, um pouco por todo o mundo (Darling-Hammond, 2012; European Commission, 2012), sublinham exatamente a necessidade de cuidar da eficiência dos programas, atentando ao modo como são implementados:

Three critical components of such programs include tight coherence and integration among courses and between coursework and clinical work in schools, extensive and intensely supervised clinical work integrated with coursework using pedagogies linking theory and practice, and closer, proactive relationships with schools that serve diverse learners effectively and that develop and model good teaching. (Darling-Hammond, 2012, p.223).

Entendemos, pois, que faz falta alguma avaliação das oportunidades e experiências que estudantes e formadores de professores vêm vivenciando, no contexto dos processos de formação que uns e outros co-elaboram quotidianamente. Estes processos, que lhes são comuns, são de desenvolvimento profissional, no sentido de construção de uma identidade própria, enquanto docentes.

O projeto bilateral do qual retiramos alguns dados aqui apresentados, tem justamente como um dos seus objetivos estudar as representações que os estudantes iniciantes dos cursos de formação de educadores / professores têm, sobre si próprios, como futuros profissionais, e sobre o trabalho do professor. Importa-nos também estudar as representações que os formadores têm sobre o seu trabalho e sobre os seus alunos, futuros professores. Um dos aspetos que gostaríamos de iluminar, e que consideramos central analisar, refere-se ao modo como as expectativas e representações que trazem, à partida, podem ser acolhidos e elaborados ou refletidos, por forma a potenciar alguma reflexão e aprendizagem / evolução. Efetivamente, aprender a educar/ensinar, exige, muitas vezes, que os professores (em formação e formadores) se distanciem da sua própria experiência como alunos, dando a si próprios oportunidade de compreender o ensino de um modo muito diverso do que o vivenciaram enquanto tal.

Neste trabalho, pretendemos focar-nos no modo como os processos de formação poderão constituir-se como cenários de mudança conceptual, muito particularmente no que concerne às representações de profissionalidade que estudantes e formadores transportam consigo para as suas múltiplas interações.

Quando falamos em *cenários*, queremos referir-nos não a contextos-receptáculos de fenómenos, mas a redes de comunicação, espécie de ecologia social que sustenta as interações mas que também é configurada por elas (Cole & Engeström, 1997; Wertsch, 1985). Procuramos, assim, reconhecer aos processos de formação, e às organizações que os acolhem, a vocação e a potencialidade para influenciarem a trajetória de aprendizagem de (e aprenderem com) os seus agentes.

Quando falamos de *mudança*, queremos referir-nos a uma dinâmica que sinaliza algum processo de transição entre pontos diferentes do espaço e/ou do tempo, e sobretudo do pensamento, sem perda de sentido de continuidade; ou seja, assumimos uma concepção de mudança que não a desgarrar da sua gémea identidade (Morin, 2001; Zittoun, 2006).

Falar de profissionalidade remete-nos precisamente para um conjunto de caracterizadores identitários (Roldão, 2000) pressupostos e assumidos individual e coletivamente como referentes para o pensamento e para a ação e participação profissionais (César, 2013; Lave, 1997), referentes dotados de alguma estabilidade mas também de alguma provisoriedade, dada a sua natureza de construção social.

Num primeiro momento, começaremos por identificar e explorar de modo breve alguns destes conceitos que consideramos centrais à compreensão das dinâmicas de mudança e de continuidade inerentes à construção e desenvolvimento de identidades. Num segundo momento, ensaiaremos alguns considerando conceptuais na sequência das primeiras análises de dados preliminares do referido projeto bilateral, cujos contornos também especificaremos.

Representações sociais - recursos simbólicos para as Transições.

Do conceito de representação social (doravante RS) conhecemos hoje várias leituras, ora sublinhando o caráter mais estrutural, ora acentuando os processos de gênese e de transformação, sob o efeito de determinadas práticas sociais, ou da motivação e implicação dos sujeitos, ou ainda da persuasão e várias formas de influência (Gaffié, 2004).

Retemos o sentido que Moscovici (1988) quis atribuir ao conceito, de gênese psicossocial, diferenciando uma dimensão central (relacionada com condições sociais e históricas de emergência e/ou quadros de apreensão globais da RS acerca de determinado objeto) e uma dimensão lateral (relacionada com aspetos mais individuais, linguagens ou discursos específicos). A RS, para Moscovici (1969, citado em Vala, 1986) “(...) *compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativos a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas e contribui para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade.*” (p.5). A

compreensão da formação e da dinâmica das RS, na perspectiva de Moscovici, pressupõe uma análise do simbólico; ao contrário das entidades envolvidas nos estudos da cognição social (dotadas de lógica e abertas à consciência dos sujeitos), as RS “(...) *baseiam-se em convenções e símbolos e compreendem aspetos quer conscientes quer inconscientes, racionais e irracionais*(...)” (Moscovici, 1982, citado por Vala, 1986, p.13). As RS não constituem, portanto, imagens estáveis, unívocas e globais da realidade, mas constituem, como refere Doise (1985, citado em Barus-Michel, Enriquez & Lévy, 2005) *realidades vivas* “(...) quando se põem em ressonância processos múltiplos interindividuais e intergrupos.” (p. 175).

Entendemos poder conceber as representações sociais como *elementos culturais* (Zittoun & Grossen, 2013) que veiculam sentidos / significados que persistem no tempo, elementos de certo modo estáveis, contudo dialógicos “(...) *because they bring something from the past into the present moment, and also because, through their use in present moments, for present purposes, they project something in the future.*” (p. 103). As RS, traduzindo um ponto de vista social e cultural, são também recriadas por cada indivíduo, na justa medida em que as mobiliza na sua vida interna, nas suas memórias, nas suas opções, na sua identidade. São também dialógicas porque são lugares de tensões entre diferentes “vozes” (perspetivas sobre o mesmo objeto, em diferentes tempos e espaços, por exemplo). Do mesmo modo, inscrevem-se numa relação entre *Ego* e Objeto (de conhecimento) que envolve sempre a presença, real ou virtual, de um *Alter* (Marková, 2007), e portanto uma relação triádica. É verdadeiramente na relação com outras consciências que os objetos de conhecimento, e as representações deles, são construídos e reconstruídos.

É justamente porque também se inscrevem nas RS elementos de *transformatividade relacional* (Gergen, 1999) que também podem ser entendidas como recursos simbólicos que, mais do que uma função primária de traduzirem um determinado significado /objeto, se constituem como artefactos mediadores do pensamento e das relações sociais. Enquanto recursos simbólicos, as RS jogam-se na (re)configuração do pensamento e das trajectórias de vida, na redefinição de valores, na interpretação das suas próprias experiências. Ao articular a singularidade de cada pessoa com a sua relação com uma determinada comunidade (que partilha da mesma representação), ao religar várias *esferas de experiência* (Zittoun & Grossen, 2013) (pessoal e cultural), as RS poderão contribuir para criar um sentido de continuidade do *self*, se e quando usadas enquanto recursos

simbólicos, em contextos apropriados, de reflexão e *conversa exploratória* (Mercer, 1998), de relações emocionalmente significativas com outras pessoas, contextos como os de supervisão clínica, para nos referirmos à formação de educadores e professores, campo de trabalho em que nos situamos.

Sem deixar de acentuar a importância dessa continuidade que referimos, a ideia de *transição*, cunhada por Zittoun (2006), parece evidenciar bem a potencial dinâmica de mudança introduzida pelas rupturas que, ao longo da vida, se vão operando nas rotinas, nos modos de compreensão das situações, nas representações ou mesmo nas identidades. Trata-se de “recolocações” socio-culturais, que se produzem quer no nível societal, quer no mundo interior dos sujeitos, e que alteram equilíbrios identitários, sempre precários, induzem rearranjos socio-cognitivos e propiciam o desenvolvimento.

Neste sentido, o trabalho a partir das (e sobre as) RS poderá iluminar processos de transição entre pontos diferentes de uma trajetória de aprendizagem profissional, constituindo-se como cenário de mudança conceptual e de (re)construção identitária.

Identidade e identificação – o dialogismo construtor da Profissionalidade.

É em pleno terreno da pessoa e da sua identidade, que nos movemos, também na formação de educadores e professores. Entendemos que atravessar o domínio da identidade implica reconhecer o seu carácter plural e dinâmico, isto é, envolve a relação da pessoa consigo própria e com os outros, relação que a gera e transforma ou redefine em cada situação de interacção. Assumimos, pois, a perspectiva de que a pessoa se constrói, enquanto tal, de forma interdependente com os processos sociais em que se envolve. O que a pessoa é, como pensa, como age, não se esgota em si própria, mas é relativo à relação que mantém com outros (César, 2013; Hamido, 2010; Wertsch, 1985).

O carácter dialógico e relacional que, assim, reconhecemos ao pensamento, ao conhecimento e à identidade, por assim dizer, deslocaliza-os do exclusivo âmbito individual, para os contextos físicos e sociais, conferindo-lhes uma natureza situada, no sentido em que utilizam recursos, instrumentos conceptuais e materiais, presentes localmente e emanados da cultura em que se inserem, isto é, enquadrados por contextos socio-históricos e locais/institucionais particulares (Grossen, 2000; Lave, 1997).

Pensamento, conhecimento e identidade profissionais assumem, assim, um caráter partilhado e *distribuído*, já que resultam de uma *co-autoria* ou co-construção de significados e sentidos (Rommetweit, 2003; Wertsch, 1985), assim como emergem de, e também são constituintes de, actividades conjuntas (Cole & Engeström, 1997; Mercer, 1998). Assim, os diferentes modos de pensar e de conhecer, bem como os recursos simbólicos que os alimentam (Zittoun & Grossen, 2013), não só estão, por assim dizer, imersos em determinados contextos, mas também são *situados*, pois resultam de práticas sociais que neles ocorrem (Rogoff, 1990).

A identidade é a base e, ao mesmo tempo, resulta da acção humana, que se realiza sempre no seio de *sistemas de atividade* em permanente processo de estruturação e expansão (Cole & Engeström, 1997). A construção da identidade profissional corresponde a um processo de socialização e, ao mesmo tempo, de individualização (Dubar, 1997). A profissão *que se quer ter* (identidade para si, posição assumida) gera-se e transforma-se num contexto em que outros afirmam e enquadram o quê e como deve ser (identidade atribuída, desempenho de papel esperado). De forma solidária, a profissão *que se tem é* incorporada, de modo nem sempre isento de conflitualidades, em *posições internas do self* (Hermans, 2001) e define elos entre estas e as posições externas. Ambas se traduzem em modos preferenciais, próprios, de relação com o saber profissional (opções epistemológicas, modos e contextos de uso/mobilização do conhecimento) e de interacção com os seus pares: conteúdos trazidos à interacção; margens de sobreposição, consentidas e/ou desejadas, das posições identitárias; níveis de hibridização ou *interanimação* de linguagens (Bakhtin, 1981, in Wertsch, 1985). O profissional *que se é* (ou aquele em que nos vamos transformando) atravessa, portanto, os níveis de identidade social e pessoal e, por isso, sofre necessariamente o impacto da era histórica e do contexto cultural e organizacional em que se situa.

A profissionalidade em construção, a apropriação de uma função, de um saber e de um poder próprios (Roldão, 2000) desenrola-se nas e pelas interacções em contextos formativos, que são eles próprios contextos profissionais, comunidades de prática, e pela legitimação progressiva da participação nessas comunidades (César, 2013; Lave, 1997; Lopes, 2001). O rumo destas interacções resulta de muitos implícitos, relacionados com o seu próprio conteúdo (o saber e a competencialização profissional) e/ou com aspectos processuais. A condição contratual das interacções introduz nelas as identidades dos agentes (estudantes e docentes), na justa medida em que chama à interacção posições

identitárias de ambos (Hermans, 2001), assim como processos de negociação de sentidos, de interpretações das situações formativas e de normas, valores e representações sobre a profissão docente (a natureza do conhecimento envolvido e a sua relação com a prática, entre outros).

Sendo, portanto, as identidades profissionais em construção, constitutivas da interação, são também (re)constituíveis nela. Por maioria de razão, na formação de professores cabe, por consequência, criar espaços de pensamento e de legitimação de saberes e de competências profissionais, isto é, espaços de reconhecimento identitário. Nesse sentido, importa que as instituições formadoras e os programas de formação que implementam, eles próprios se constituam como comunidades de prática em processo de formação/construção. Condições inerentes às comunidades de prática, a ausência de fronteiras físicas e a existência de múltiplas tensões resultantes de serem atravessadas por várias *vozes*, faz-nos, ainda, pensar que o *locus* da formação se encontra disseminado por vários lugares. As transições dos vários agentes envolvidos entre essas diversas comunidades de prática não nos parece despidendo, no que à sua construção identitária se refere. Essas transições corporizam-se no atravessamento de fronteiras entre campos de ação e de pensamento com perfis diversos e apresentam a imensa potencialidade do estímulo à reflexividade, da hibridização de linguagens e conhecimento, assim como pressupõe a capacidade de gerir dimensões conflituais e de mudança sempre presentes na aprendizagem. Estamos a pensar, por exemplo, em transições entre contextos de formação e contextos de trabalho, ou em transições entre as condições de utilizadores/consumidores de conhecimento científico e pedagógico e de seus produtores, tanto ao nível dos professores/formadores, como ao nível dos professores/cooperantes, como ainda ao nível dos formandos, futuros professores.

Formação e trajetórias de construção de identidade profissional – elementos de uma investigação em curso.

Os dados que apresentamos neste trabalho inscrevem-se num projeto mais abrangente, envolvendo a parceria entre o Grupo de Pesquisa Profissão docente: formação, identidade e representações sociais (GPDFIRS) da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Presidente Prudente, São Paulo-Brasil) e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Portugal). O objetivo mais amplo deste projeto é

analisar, em contextos institucionais diversos, o processo de formação acadêmica de alunos dos cursos de formação de educadores de infância e professores do ensino básico / fundamental, a partir das expectativas e representações relacionadas com a profissão docente, quer dos estudantes quer dos seus formadores.

Tomamos como participantes os alunos que ingressaram nos cursos de Educação Básica (ESES) e de Pedagogia (UNESP) no ano de 2010-2011, num total de 132 alunos (55 da ESES e 77 da UNESP). Contamos igualmente com a participação da maioria dos docentes formadores desses cursos, num total de 34 professores (11 da ESES e 23 da UNESP). É nossa intenção acompanhar a trajetória formativa destes alunos até à finalização do curso, o que deverá ocorrer em 2014. No caso da ESES reportamo-nos ao 1º ciclo de estudos (Licenciatura) em Educação Básica que não habilita para a docência, com uma extensão de três anos, e que é acrescido de um ano de formação no 2º ciclo de estudos, que é conclusivo desse ciclo apenas para o Mestrado em Educação Pré-escolar. No caso da UNESP, reportamo-nos ao curso de Pedagogia, com uma duração de quatro anos, que habilita para a docência na educação básica (etapa da educação infantil - 0 a 5 anos e 11 meses, e para os anos iniciais da etapa do ensino fundamental - 6 a 10 anos, correspondendo ao período de frequência do 1º ao 5º anos do ensino fundamental). O curso forma, também, para a gestão educacional.

No início do referido ano letivo foi aplicado um questionário a cada grupo de participantes, com as devidas adaptações em cada um dos países, instrumento que se organizou globalmente em três eixos centrais: i) caracterização pessoal, social e académica; ii) visão e expectativas sobre o curso e sobre a sua atuação como professor (projetada, no caso dos estudantes, analisada no caso dos formadores); iii) representação sobre ser professor e sobre os alunos (alunos/crianças, no caso dos estudantes, alunos/futuros professores, no caso dos formadores).

Julgamos pertinente dar conta, neste artigo, de alguns dados, através da análise das respostas a três das questões colocadas aos participantes, a saber, relacionadas com: i) a motivação para a escolha do curso e expectativas sobre a futura atuação; ii) perspetivas sobre o valor da formação para a futura profissão; iii) representações de ser professor.

A grande maioria dos estudantes afirma estar muito motivada para vir a exercer a profissão de educador/professor, apontando como razões, também de forma maioritária, o *gosto por ensinar*, a capacidade que pensam ter para fazê-lo, e a *vontade...desejo de ser*

professor, assumindo portanto estas respostas maioritárias a predominância de um caracterizador profissional mais próximo do saber profissional ligado ao ensino (lido como saber conteudinal que se passa, ou disponibiliza ou *professa* -Roldão, 2004); reforçam assim a tendência, também identificada nas respostas ao questionamento acerca da motivação para a escolha do curso, nas quais surge várias vezes a palavra “profissão” (*é a profissão que sempre quis ter... identifico-me com esta profissão... procuro qualificação profissional*). Para um outro grupo de menor dimensão, cerca de um terço dos alunos, esta motivação, contudo, situa-se no plano da *vocação...gosto por crianças...um sonho...uma ambição... anseio de há muito tempo*. Nestas últimas respostas, parece-nos encontrar resquícios do que tem sido designado “mito pedagógico”, que traduz globalmente a ideia de que o trabalho docente com crianças mais pequenas requer menos o domínio de conhecimento “científico” (lido como conteudinal, distante, neutro) e sobretudo um conhecimento dito “pedagógico” (lido como relacional, próximo, comprometido). Serão, a nosso ver, respostas que colocam também a questão do saber profissional, contudo de um outro ângulo epistemológico. Com bastante menor incidência, encontram-se respostas que apontam, tanto para a escolha do curso como no que se refere à motivação para a futura atuação, a influência de familiares e amigos e outros fatores como a perseguição de um estatuto social (*para ser alguém na vida*) ou de um salário considerado compensador. Não se identificam grandes divergências, nestas respostas dos alunos, entre a instituição portuguesa e a instituição brasileira.

O que entendemos interessante assinalar, é que os formadores (de ambos os países), quando questionados sobre quais pensam ser os motivos que levam os seus formandos a escolher estes cursos, antecipam o predomínio da visão “pedagógico”, referindo-se à dimensão da *vocação... romantismo... idealismo...gosto por crianças*, assim como à falta de outras opções (por dificuldades financeiras ou relacionadas com classificação insuficiente para acesso a outros cursos). No caso português, vários docentes referem a necessidade de aceder a algum Mestrado. Parece, pois, haver indicadores de algum desencontro entre as motivações expressas dos alunos e as leituras que delas fazem os seus formadores.

No que refere às expectativas sobre o valor da formação para a futura profissão, encontramos nos estudantes portugueses e brasileiros, de novo, algum consenso quando assinalam idêntica relevância, tanto para uma área mais técnico-científica

(*métodos...didáticas...técnicas pedagógicas... áreas científicas principais...conhecimento das matérias...*), quanto para uma área mais prática (*habilidade para lidar com... para compreender os comportamentos... os estágios...o pôr em prática...a experiência prática*). Estes dados assumem alguma consistência, quando cruzados com os que resultam de outras questões, nomeadamente a da identificação das fontes de informação em que os alunos perspetivam vir a basear-se na sua ação futura; também nestas respostas colocam em patamares semelhantes, por um lado a formação académica, documentação pedagógica e didática, etc, e por outro a experiência e prática (próprias e de colegas). Por fim, poucos alunos antecipam que o *relacionamento com os pais... relações com os pares... ou ainda relacionar a teoria com a prática...fizessem parte das aprendizagens mais importantes a desenvolver no curso. Curiosamente, este último elemento, da articulação da teoria com a prática, é dos mais referenciados pelos professores/ formadores. Dadas as diferenças existentes entre os cursos em Portugal e no Brasil, os formadores portugueses acentuam, pela positiva, a presença da iniciação à prática profissional ao longo do curso (assinalando, contudo, a sua visão de que essa circunstância poderia ser melhor aproveitada se entre os docentes do curso existisse maior articulação também). Os formadores brasileiros colocam a tónica na mesma questão, mas pela negativa, assinalando a necessidade de fortalecer a formação mais focada na docência, e de o fazer com a preocupação paralela de cuidar da fragmentação curricular que muitos deles observam. Para uns e outros, portanto, colocam-se as questões do saber profissional requerido para a docência, da natureza compósita desse saber, da necessidade de esclarecer e articular o modo como esse saber fundamenta e legitima a ação, e de plasmar essas discussões na implementação dos programas de formação. Para os alunos, contudo, esta questão da articulação não parece colocar-se, enquanto tal; a formação teórica e prática parecem jogar-se em dois patamares paralelos e distintos.*

Referiremos, por fim, as respostas fornecidas ao desafio: para si, ser professor é...

Nas respostas dos alunos, de modo equilibrado em termos quantitativos, emergem duas áreas principais de resposta: de um lado, o comprometimento com a formação dos alunos / crianças (*orientador...contribuir para o direcionamento das crianças no mundo...responsabilidade de preparar as crianças...ensinar e educar*); por outro lado, o retomar de um posicionamento mais emotivo (*um ato de amor...doação pessoal...ser amigo...uma segunda mãe...saber ouvir...fazer as crianças felizes...*). São bastante

menos os alunos que referem a aprendizagem continuada (*estar sempre a aprender...procurar formação continuada...*). Se estes mesmos alunos parecem, por um lado, identificar com alguma clarividência a necessidade do domínio de um saber próprio, por outro também parece estar muito presente uma representação que associa a função docente, mais a uma ideia de cuidador do que de condutor da criança ao conhecimento e à cultura. Entendemos que esta representação surge fortemente ancorada em processos histórico-culturais de organização dos sistemas educativos e de conquista do próprio estatuto de profissionalidade, pelos docentes (Roldão, 2000, 2004). A nossa questão é se a formação oferece e propicia a apropriação de momentos de reflexão, desconstrução e re-enquadramento conceptual destas representações.

Os formadores, pelo seu lado, falando de si próprios como professores, sublinham o contributo para a construção de aprendizagens, para o desenvolvimento pessoal e profissional (dos seus alunos), com um sentido reflexivo e crítico; os formadores brasileiros, em particular, revelam um entendimento do professor como um profissional capaz de provocar mudanças sociais, acrescentando a ideia de crescente complexidade da tarefa. A agenda dos formadores, no que refere às metas que traçam para os seus alunos, ao projetarem a imagem de si como professores, parece revelar uma visão mais sistémica e articulada, que contudo não nos permite perceber até que ponto está informada pela compreensão das representações dos seus alunos... Lembramos que estes mesmos professores nos referiram existir algum descompasso entre o plano das intenções (que traça um perfil de professor reflexivo, capaz de lidar com contextos diferenciados, etc) e o plano das práticas e estratégias formativas desenvolvidas, que parecem, também elas, não ser objeto de discussão entre os docentes e esbater-se em princípios muito gerais, com pouca tradução operativa, em conteúdos e processos formativos (por exemplo, abordagem de dimensões mais técnicas, e das competências que caracterizam o desempenho da função na prática, trabalho sobre a análise da experiência com mobilização do conhecimento relevante necessário, etc).

Interrogamo-nos, ao olhar estes dados, apenas preliminares, de que modo as formações ou programas de formação (co)respondem (se é que o fazem) à assim evidenciada necessidade de desvelar os pressupostos, arriscamos dizer, a maioria das vezes tácitos que subjazem a representações que, por sua vez, (in)formam os significados atribuídos ao ato de aprender e de ensinar a ser (sendo já, muitas vezes) professor.

Considerações (semi) finais

Em aproximações sucessivas à complexidade do ser professor, no decurso da formação profissional de educadores e professores, não só transcorrem várias histórias pessoais, como de certa maneira se constrói quotidianamente uma profissão, comum a estudantes e formadores. Desejavelmente, produzem-se, no contexto da formação, trajetórias de aprendizagem, de apropriação de um complexo de conhecimentos e de competências pessoais e profissionais, que vão criando o acesso à participação plena em comunidades de prática, *sistemas de atividade* particulares (Cole & Engeström, 1997). Produzem-se, desejavelmente, mudanças, num cenário em que inevitavelmente se geram coincidências e descoincidências entre forças, perspetivas e, sobretudo, sentidos atribuídos aos conteúdos, à forma e ao contexto em que ocorre a formação. É pois nos momentos e processos interactivos, que se mobilizam dados interpretativos, do presente e do passado, mas também do que se espera vir a ser o futuro. Sob a forma de pressupostos epistemológicos, de valores próprios e de lutas internas, todos estes dados estão presentes (embora nem sempre reconhecidos explicitamente) nas interações nas quais se sustenta a formação e a supervisão dos futuros professores. A identidade profissional dos professores (futuros e atuais) constitui-se, portanto, num processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências. Este carácter eminentemente *dialógico* da pessoa e das suas acções e interações (César, 2013; Grossen, 1999; Hermans, 2001; Rommetweit, 2003) forneceu-nos enquadramento de leitura das representações dos nossos participantes, assim como inspiração para tentar identificar modos de aperfeiçoar a nossa ação enquanto formadoras.

No presente texto, e porque nos centrámos numa tentativa de perspetivar como os processos de formação poderão ir ao encontro das expectativas e representações de estudantes e formadores, potenciando o seu ajustamento e crescimento conjunto, destacam-se apenas a título ilustrativo algumas regularidades do nosso próprio pensamento, à medida que analisamos os elementos dos quais trouxemos algumas evidências.

- A reflexividade, a aprendizagem e a auto-regulação requeridas nas formas de problematização, construção e apropriação da acção e do conhecimento profissionais, comportam dimensões individuais e coletivas, em franca relação dialógica. Não se afigura, portanto, sensato que deixemos de considerar e tomar como objeto de reflexão as

expectativas e representações que os nossos alunos, e nós próprios, formadores, trazemos para os momentos e os espaços em que pretendemos estar a “construir uma profissão”. Os estudantes parecem dar conta de alguma consciência da centralidade dessa análise, por exemplo, quando selecionam, nos seus portefólios de trabalho, como um dos momentos mais relevantes aquele em que tiveram oportunidade de falar, e ouvir falar, e debater, sobre as memórias das suas próprias passagens pela escola (pré-escola e escola do 1º ciclo). Aquilo que, em outro lugar, designámos *competência formativa da formação* (Hamido, 2010) prende-se com a capacidade de gerar uma cultura de formação profissional traduzida, fundamentalmente, num trabalho que desenvolve análise reflexiva e teorizante sobre si próprio;

- Importa considerar, na conceção e implementação da formação os interesses dos que nela estão envolvidos: interesses pessoais / identitários (satisfação, reputação, estatuto...); materiais (recompensas, carreira, posição); ideológicos (relacionados com epistemologias, valores, filosofia pessoal, compromisso político...). Mas mais do que explicitar e discutir / refletir sobre esses *inter-esses* ou motivações, importa sobretudo tentar identificar os pressupostos epistemológicos que lhes estão subjacentes e as suas implicações, em particular naquilo que é especial objeto de atenção na formação de professores: o saber próprio destes profissionais (com a sua natureza complexa, compósita, “científico-profissional”-Roldão, 2004) e a relação deste com a função social que lhe está atribuída, a função de ensinar, definidora da atividade;

- Os processos comunicativos envolvidos na construção do pensamento, do conhecimento, e da identidade profissionais assumem relevância e prioridade, já que é neles que se gera a intersubjectividade de que emergem. Contratos e pressupostos explícitos ou implícitos, categorizações e atribuições, expectativas e conflitos, todos estes elementos se jogam nos diferentes discursos e na forma como se coordenam simbolicamente para produzir significados partilhados. A capacidade de as interações entre formadores e estudantes, mas também entre formadores, serem cenários potenciadores da (re)construção de sentidos para o saber e a ação profissionais, essa capacidade, a nosso ver, dependerá em larga medida de uma reflexão e deliberação colaborativas, verdadeiramente *exploratórias* (Mercer, 1998), acerca dessas questões centrais (pensamos, por exemplo, na explicitação discursiva das reflexões e dos sentidos atribuídos à própria formação, por exemplo, o que representa para mim / para nós ser professor; que implicações têm essas representações no processo de construção da

identidade pessoal e profissional de estudantes e formadores; o que representam eventuais mudanças, enquanto processos que envolvem a prática profissional de uns e de outros).

Entre mudança e identidade parece por vezes instalar-se o mesmo paradoxo que Morin (2001) identifica na co-presença da ordem e da desordem, ela própria condição da organização dinâmica do universo. A nossa experiência de formadoras tem-nos alertado para a necessidade de desvelar, nos processos de formação, este paradoxo: se mudar parece implicar perder um pouco a sua identidade, construí-la ou sequer mantê-la, não é possível sem a mudança. A identidade está, assim, indelevelmente ligada à mudança. E a formação que visa contribuir para a construção de identidades profissionais, tem que acolher essa força centrífuga de mudança.

Referências bibliográficas:

- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing Life Trajectories of Participation. In M.B.Ligorio, & M.César (Eds.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing, inc..
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st century teacher education. In V. Hill-Jackson, & C. W. Lewis (Eds.), *Transforming teacher education: what went wrong with teacher training and how we can fix it* (pp. 223-248). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC..
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes-Commission Staff working document*. Strasbourg: 20/11/2012. SWD(374)final. Disponível em http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf
- Gaffié, B. (2004). Contextes, expressions et dynamique représentationnelle. *Psicologia*, XVIII, 1, pp. 93-122.

- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gioust-Desprairies, F. (2005). Representação e imaginário. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Coord), *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 174-189). Lisboa: Climepsi.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs: une brève introduction. *Actualités Psychologiques*, 7, 1-32.
- Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: Contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interações*, 6(14), 216-258.
- [Online: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/421>]
- Hamido, G., Luis, H., & Piscalho, I. (2011). Iniciação à Prática e Desenvolvimento Profissional nos cursos de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES): lógicas, configurações e dinâmicas. In: C. M. Guimarães, P. Reis, A. Akkari, & A. Gomes (Eds.), *Formação e profissão docente* (pp. 142-166). S.Paulo: Junqueira&marin editores.
- Hermans, H. J. N. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Lave, J. (1997). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e Identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Criap /ASA.
- Marková, I. (2007). Knowledge and interaction through diverse lenses. *Interações*, 7, 7-29.
- Mercer, N. (1998). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Inst.Piaget.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Cifop / Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2004). *Profissionalidade docente e qualidade do ensino: especificidades do ensino superior*. Santarém: Oração de sapiência proferida na abertura do ano letivo 2004-2005, IPSantarém [documento policopiado].
- Rommetweit, R. (2003). On the role of ‘a psychology of the second person’, in studies of meaning, language and minds. *Mind, culture and activity*, 10(3), 205-218.
- Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-27.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. In E. Mertz, & R. J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives* (pp. 49-71). London: Academic Press.
- Zittoun, T. (2006). *Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: Information Age.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the Self across various spheres of experience. In M.B.Ligorio, & M.César (Eds.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: Information Age Publishing, inc..