

GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Carlos Marques Simões

A IDENTIDADE DO PROFESSOR

uma abordagem sociopsicológica
do desenvolvimento pessoal e profissional



Cadernos do GREI n.º 22

DEZEMBRO 2014

A IDENTIDADE DO PROFESSOR

uma abordagem sociopsicológica
do desenvolvimento pessoal e profissional

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Fundamentos para uma abordagem sociopsicológica	4
2. O conceito de identidade: modelos e teorias.....	7
3. Profissionalidade e pessoalidade.....	10
4. Identidade psicossocial e identidade profissional	12
5. A crise de identidade dos professores.....	15
Reflexões finais.....	18
Bibliografia.....	19



GREI- Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

FICHA TÉCNICA

Título: Cadernos do GREI

Edição de: GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Rua Vergílio Ferreira, n.º 11
8005-546 FARO

grupo@grei.pt

www.grei.pt

Capa: adaptada por Rute Ralha-Simões de “*O estudo*” de Albert Samuel Anker

Conselho Editorial: Carlos Marques Simões (coordenador), Francisco Baptista Gil, Helena Ralha-Simões, Helena Sousa, Nora Almeida Cavaco, Rosanna Barros, Carla Fonseca Tomás e Nuno Murcho

Data: dezembro de 2014

Publicação de difusão restrita

A ortografia adotada no texto dos cadernos é da responsabilidade de cada autor(a).

A ortografia utilizada na capa, títulos, índice e resumo não segue o novo acordo ortográfico, segundo opção do coordenador editorial.

Queria saber se me mudaram esta noite! Deixa-me pensar:
será que eu era a mesma quando me levantei esta manhã?
Quase diria que consigo lembrar-me que me senti um pouco diferente.
Mas se não sou a mesma, então há que perguntar: Quem sou eu
neste mundo? Ah! Este é um grande quebra-cabeças!

Lewis Carroll, *in Alice's adventures in Wonderland* (1865)

Identidade e personalidade, as duas noções que primeiro
vêm à mente quando pensamos na palavra si,
requerem memória autobiográfica e a actualização
dessa memória. O memorial autobiográfico contém
o substrato da identidade e da personalidade.

António Damásio, *in O sentimento de si – O corpo,
a emoção e a neurobiologia da consciência* (2000)

RESUMO:

Partindo de uma abordagem sociopsicológica que equaciona determinados aspetos da personalidade e da profissionalidade, com base em modelos e teorias relativos à problemática da identidade, procura-se delinear um quadro de referência que possa contribuir para compreender e superar a crise identitária que, nos nossos dias, dificulta a construção de uma adequada identidade do professor.

Palavras-chave: identidade; profissionalidade; personalidade; identidade do professor; crise de identidade.

INTRODUÇÃO

A abordagem delineada neste texto decorre duma perspetiva crítica cujos fundamentos visam clarificar a problemática da identidade do professor, num contexto que permita superar o difuso e imbrincado campo semântico de onde emergem os conceitos que lhe estão subjacentes, os quais remetem para posicionamentos teóricos implícitos, muitas vezes alicerçados em equívocos e opções de pertinência duvidosa.

De facto, noções como auto-conceito (*self-concept*), conceito de si (*concept de soi*), imagem de si, auto-estima, e, mais recentemente, *self*, ou no caso vertente identidade, surgem na literatura sobre esta temática quase sempre associadas a uma amálgama indistinta de objetivos que decorrem duma necessidade pragmática de investigação empírica, excluindo, normalmente, qualquer conceptualização teórica, como se esta se tratasse de um vírus a combater.

Não sendo fácil delimitar as fronteiras entre o rigor conceptual e a especulação doutrinária, a tarefa que empreendemos, sendo notoriamente relevante, exige todavia confrontar ou reerguer velhas querelas. Consequentemente, tal estratégia visa evitar que os professores - não obstante a indiscutível utilidade e pertinência do seu papel – possam vir a comprometer-se, mesmo que inconscientemente, numa complacente degradação da qualidade do sistema educativo.

Nesse sentido, a fim de minorizar as consequências da implacável mediocridade para a qual está a ser arrastado todo o universo escolar – apesar dos propalados *rankings* e consequentes índices qualitativos de melhoria dos desempenhos, ditos cognitivos – é indispensável aproveitar a dinâmica permanente e o carácter dialético da educação, pois só assim será possível contribuir para a construção de um sistema global e ecológico da sociedade humana e das suas estruturas de conhecimento.

Este enquadramento sugere a necessidade de uma utilização abrangente de diversas analogias e variantes conceptuais, de acordo com o nível de abstração das teorias envolvidas, de modo a destacar as múltiplas relações que é possível estabelecer com base nas recentes concepções da personalidade e da profissionalidade.

Através de um ponto de vista comprometido ideologicamente, na senda de investigadores que admitem haver lugar no âmbito científico para textos que recusem um estatuto de pretensa neutralidade, optou-se por um conjunto de esquemas referenciais que consubstanciam a abordagem sociopsicológica adotada, cuja natureza interdisciplinar possibilita uma integração conceptual enquadrada no território mais vasto das ciências do homem.

Por conseguinte, a partir de uma reflexão teórica abrangente, baseada numa epistemologia da complexidade que tenta evitar uma visão reducionista e superficial, procurou-se participar num diagnóstico do nosso tempo, facto que, se assumirmos um modelo construtivista-ecossistémico, obriga a um incessante questionar das estratégias que visam “*mudar o mundo*”.

1. FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM SOCIOPSIOLÓGICA

Este texto procura acentuar o contributo de uma abordagem sociopsicológica para enquadrar a problemática da identidade do professor, a qual, dado o seu carácter, poderá ser compreendida de forma mais pertinente a partir de uma modalidade interpretativa que per-

mita focalizar os fenómenos que lhe são próprios através de uma dinâmica permanente e de uma incessante reorganização dos seus subjacentes processos de natureza dialética.

Tal enfoque procura abarcar, na sua totalidade, as características, âmbito e generalidade do conceito abordado, em vez de tentar isolar e restringir as suas componentes; evita, assim, qualquer reducionismo baseado na pesquisa de causas simples e de variáveis isoladas, ao qual contrapõe uma outra perspetiva: a do estudo dos sistemas, do seu funcionamento e das suas transformações. Salienta também a importância do construtivismo – teoria normalmente associada à existência de um processo contínuo de desenvolvimento e de mudança – o qual põe a ênfase na participação dos fatores internos, sublinhando as particularidades do sujeito que conhece, em detrimento dos aspetos objetivos do mundo externo observável (Simões 2013).

Implícita aos considerandos formulados, mas evitando fundamentar-se em padrões de veracidade com base em leis objetivas que, todavia, decorrem de determinadas significações e representações do real, salienta-se uma relevante dimensão epistemológica que adota critérios compreensivos e assenta em diversas premissas, de que se destaca, como uma das mais significativas, a ideia de que as pessoas se orientam ativamente a fim de entenderem o sentido do mundo exterior numa tentativa de interpretar simbolicamente a perpétua evolução dos factos externos, a qual se processa sempre de modo incompleto, indireto e mediado, e apenas abarca séries parcelares do universo objetivável.

Neste enquadramento, destaca-se a perspetiva construtivista que, partindo das ideias formuladas nos anos trinta por Gaston Bachelard, teve uma importância fundamental na década de sessenta, por iniciativa de Jean Piaget e embora sob a égide do estruturalismo, propondo às ciências emergentes um quadro de validação sólido e bem argumentado que permitia escapar ao asfixiante dualismo cartesiano, ao privilegiar o carácter dinâmico e direcionador do conhecimento – assumido mais como um projeto construído do que como um objeto dado – e a interação do sujeito observador e do objeto observado, em lugar da sua absoluta separação (Simões, 2013).

Tal conjunto de teses constituiu um sólido referencial epistemológico que permitiu aos novos modelos teóricos libertarem-se do espartilho, tornado esclerosado, dos diversos positivismos. Neles se inscrevem muitas teorias que não aceitam uma perspetiva realista e objetivista da ciência, adotando uma matriz comum que enfatiza a natureza necessariamente limitada e falível de todas as buscas de conhecimento, dando particular ênfase à forma como o contributo da ecologia determina a necessidade de valorizar os contextos, no âmbito dos quais surgem sequências de ações nas quais o significado assume uma função homeostática para perpetuar o sistema (Lyddon & Alford, 1993; Neimeyer & Neimeyer, 1993).

Neste âmbito, pode referir-se a teoria de Lucien Goldmann que, ao recusar liminarmente o individualismo originado do *cogito* cartesiano, afirma que o pensamento dialético se estabelece na relação do homem com os outros homens, contexto do qual decorre toda a ação e todo o conhecimento. Tal ponto de vista permite configurar uma abordagem sociopsicológica, onde se podem incluir outros contributos, como é, designadamente, o caso da ecologia do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1979), cujo modelo visa o estudo da natureza das inter-relações complexas que existem entre os sujeitos e o seu meio ambiente.

Por outro lado, neste enquadramento, pode-se atribuir à sistémica o ter mantido com firmeza, durante décadas, o rumo de uma reflexão consistente, marginal e distanciada das epistemologias vigentes, ao sustentar que os sistemas e as estruturas do conhecimento sofrem transformações qualitativas no sentido da complexidade e da abstração progressivas. Deste movimento, que se refletiu ou foi influenciado por investigadores de diferentes orientações como Maturana, Morin, Varela, Von Forster e Von Glasersfeld, salientam-se, provavelmente como seus teóricos mais eminentes, Von Bertalanffy ou Mario Bunge no contexto anglo-saxónico e Pierre Delattre no francês (Le Moigne, 1999).

Para concluir – e na sequência do que foi exposto – pode afirmar-se que, em alternativa aos postulados da simplicidade, da estabilidade e da objetividade, que constituem os fundamentos da ciência clássica – defini-

da dogmaticamente por muitos investigadores como a única verdadeiramente científica -, começa a desenvolver-se um novo paradigma baseado em diversos quadros conceptuais transitórios, dos quais se destaca uma visão holística - que designamos como modelo construtivista-ecossistémico -, a qual refere a necessidade de explicitar uma perspetiva integrada que enfatize a importância de cinco pressupostos fundamentais: a complexidade, a alteridade, a subjetividade, a contextualidade e a totalidade.

2. O CONCEITO DE IDENTIDADE: MODELOS E TEORIAS

A complexidade do conceito de identidade, que articula diversas formulações teóricas, traduz-se necessariamente na dificuldade de a expressar univocamente. Daí que se encontrem definições diversas dependentes das opções teórico-metodológicas dos autores que referem esta problemática.

De facto, a etimologia do vocábulo identidade (do latim *idem* que significa *o mesmo*) propõe uma noção de estabilidade – que se contrapõe à processualidade – que tem suscitado inúmeras críticas por negligenciar a concepção de *diferente* e o carácter de construção permanente; surgem, por isso, simultaneamente, diferentes instâncias, aparentemente contraditórias (individual/coletivo, estabilidade/mudança, igualdade/diferença, singularidade/pluralidade, unidade/totalidade). Esta pluralidade humana, paradoxalmente, implica também unicidade pois que cada indivíduo, a partir da sua pertença a uma determinada categoria, percebe a sua unicidade a partir da sua diferença (Jacques, 1998).

A problemática da identidade tem sido estudada, entre outras, por disciplinas como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a filosofia. No caso concreto da psicologia social, ocupou um lugar central nos trabalhos pioneiros de William James e de George Herbert Mead, mas – devido às muitas críticas advindas da corrente behaviorista que acentuava o carácter subjetivo do conceito, assim como a impossibilidade da

sua medida – foi relegada para plano secundário e, desde aí, poucos avanços se verificaram neste domínio (1).

Todavia, continua a não ser possível abordar esta problemática sem uma referência à obra de Mead (1934), a qual inaugurou uma tradição crítica do pensamento social, ao considerar as percepções dos sujeitos, sobre a forma como os outros significativos os veem, como algo que pode alterar o modo como aqueles se auto-percebem. Para este autor - o primeiro a descrever a socialização como construção de uma identidade – o *self* é uma estrutura social que resulta da experiência e que, uma vez formado, pode produzir resultados para si próprio, ao argumentar com base nos fundamentos utilizados na sua conceptualização (Dubar, 1997).

Por sua vez, Craib (1998), em sintonia com esta tradição crítica, defende a dialética entre o *eu* e o *mim*, afirmando que se o indivíduo for só *eu*, não se encontra envolvido em nenhuma relação social e se for só *mim*, então, é um objeto inanimado definido pelos outros. Nesse sentido, considera que nenhuma das situações pode, unilateralmente, dar uma imagem real da identidade do sujeito, para cuja construção social prefere manter o termo *self*, uma vez que este incorpora muitos outros conceitos, tais como, *sujeito, subjetividade, agente e ação*.

No entanto, de acordo com Giddens (1997), não nos podemos satisfazer, teoricamente, com a dicotomia de Mead entre *eu* e *mim*. Neste modelo, o *mim* corresponde a uma identidade de base social e o *eu* corresponde a uma matriz inata fruto dos mecanismos psicológicos do desenvolvimento, em resposta ao contexto social. A identidade exige, por conseguinte, um processo reflexivo da pessoa em termos da sua biografia e implica uma continuidade temporal e coerência na *continuidade da sua narrativa histórica*.

(1) Segundo Jacques (1998), após este período, na sequência do conjunto de trabalhos sobre a relação entre os grupos e sobre os comportamentos sociais, esta temática voltou a chamar a atenção dos investigadores.

Por outro lado, a construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual, segundo Dubar (1997), resulta da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional). As duas transações processam-se por mecanismos de identificação (transação objetiva) e por mecanismos de atribuição (transação subjetiva), para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis. Contudo, se existir desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir: de acomodação, mediante a transação objetiva, ou de assimilação, mediante a transação subjetiva (Ferreira *et al.*, 2005; Lopes *et al.*, 2004)

Também a psicanálise, apesar de, tradicionalmente, pouco ter estudado o conceito de identidade, encontra em Erikson (1976, p.21) a referência a esta noção como um problema universal, quando este afirma que “(...) *estamos tratando de um processo ‘localizado’ no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura coletiva um processo que estabelece de fato a identidade dessas duas identidades*”.

Por seu turno, Lago (1999, *cit. in* Coutinho *et al.*, 2007, p.32), ao discutir a fragmentação das identidades que marca as concepções pós-modernas do sujeito, também se inspira na psicanálise, ao referir que a identidade “(...) *é ficção do Imaginário através do qual os sujeitos se representam como ‘eu’ (a parte consciente do ego), procurando dar unidade e consciência a esta representação*”

Numa outra perspetiva, pode-se ainda fazer referência ao construtivismo social que emerge da concepção piagetiana de socialização. Efetivamente, Piaget é considerado um dos primeiros teóricos a definir este processo na criança, o qual resume na sua obra *Six études de psychologie* (1984), através de quatro transformações: (a) *Passagem do respeito absoluto aos pais para o respeito mútuo criança/adulto e criança/pares*. (b) *Passagem da obediência personalizada ao sentimento da regra*, o qual assume a expressão de um acordo mútuo. (c) *Passagem da heteronomia à autonomia recíproca*. (d) *Passagem à vontade ativa*.

Segundo Dubar (1997), tais valores morais organizam-se, constituindo-se em estruturas internas autónomas, baseadas nos valores inculcados pela sociedade, facto que constitui o núcleo duro da concepção piagetiana da socialização, isto é, a reciprocidade entre estruturas mentais e estruturas sociais

3. PROFISSIONALIDADE E PESSOALIDADE

Ao tentar identificar o processo que origina a identidade do professor deve-se perceber, por conseguinte, a indissociável união entre o professor *como pessoa* e o professor *como profissional*. As implicações deste pressuposto são óbvias, uma vez que não é legítimo admitir-se que, no decurso da sua ocupação profissional, qualquer indivíduo se possa subtrair à influência das características que emergem do binómio *corpo-mente*, em particular as resultantes do seu processo de socialização e do seu percurso educacional; concomitantemente, não se poderá alhear da especificidade dos valores, das crenças, das atitudes, das imagens e das representações que construiu ao longo da vida e que constituem o núcleo do seu *self* individual.

Por outro lado, tal enquadramento não pode ser perspetivado sem se fazer referência aos múltiplos contextos profissionais e às suas respetivas condicionantes, complexas e interativas, que influenciam todos os profissionais sem exceção, as quais, apesar da sua generalidade, são de natureza única e singular. Todavia, apesar de ser possível traçar pontos comuns, as diferenças individuais são substantivas, o que por um lado, envolve responsabilidades e tipos de atuação que interferem na concepção que cada um formula acerca de si-próprio e, por outro, no sentido em que tais delineamentos ecológicos se referem a pessoas com percursos biográficos bem diversos e particularizados, na medida em que idênticas experiências afetam cada indivíduo de maneira diferente (Fuller & Bown, 1975; Heck & Williams, 1984).

Na verdade, ser professor implica, entre outros aspetos, uma reformulação de uma parte da própria identidade, respeitante ao seu papel

profissional, o qual vai influenciar, em particular, o auto-conceito e a auto-estima e, de um modo geral, o *teaching self*; este constructo define o posicionamento de cada docente face aos problemas, pessoas e situações na sua generalidade, não sendo, pois, de estranhar que, reciprocamente, a percepção de si próprio, dos outros e das relações interpessoais sejam determinantes que se podem incluir num sistema de representações que pode ser expresso sob a designação de *pessoa do professor* (2); ora, a atividade deste sistema não se reduz a uma mera reação a estímulos externos, mas constitui uma realidade que se estrutura através da transação estabelecida pelos sujeitos com o mundo real onde se produzem esses estímulos, sendo o significado atribuído aos acontecimentos mais complexo do que a situação imediata em que eles ocorrem (Combs 1965; Simões, 1996).

Sendo notório que numerosos aspetos contribuem para a estruturação da identidade dos professores, processo que faz parte integrante do desenvolvimento profissional e que decorre de muitas mudanças que influenciam as áreas profissional, social e individual do *teaching self* – e a sua utilização como instrumento de eficácia pedagógica – tal facto permite concluir da necessidade de um adequado auto-conhecimento, dado que esta dimensão é indispensável para que se possa exercer competentemente a função docente; isso implica que os professores devem conhecer-se a si-próprios – e aos múltiplos itens que influenciam o seu global desenvolvimento – para que possam assumir um determinado estatuto, de modo a desempenhar com rigor os difíceis papéis em que estão envolvidos no decurso do processo de ensino-aprendizagem, facto que é determinante para, posteriormente, conseguirem definir com êxito a sua imagem profissional (Abraham, 1972; Fuller & Bown, 1975; Heck & Williams, 1984; Simões, 1996).

Deste ponto de vista, perspetivar a problemática da articulação entre profissionalidade e pessoalidade implica considerá-la segundo cri-

(2) Em textos anteriores (cf., por exemplo, Simões, 1996) tomei as designações *pessoa do professor* e *teaching self* como referências à mesma estrutura fenomenológica, opção que, hoje, rejeito liminarmente.

térios de natureza interdisciplinar, de modo a que tal reflexão permita enquadrá-la. Assim, será possível enunciar os considerandos que, segundo Simões (1996, p.195), levam a afirmar que: “*A percepção da realidade pessoal e subjectiva (...) configura as interpretações que vão contribuir para construir o self profissional (...)*”. Este contexto remete para a forma como as características do *self* permitem equacionar a identidade do professor; por isso, Trindade (2002, p.90), ao considerar a profissionalidade docente como meta para o desenvolvimento profissional, reconhece a “*(...) importância (...) do self na construção de significados [ou seja no] modo como os sujeitos constroem a consciência de si enquanto profissionais (...)*”.

No mesmo sentido, Simões (1996, p.195) invoca a noção de *teaching self* como “*(...) uma dimensão referente ao indivíduo, investido numa função e papel profissional, em que, integradamente coexistem diversos fatores que condicionam a sua actuação (...)*”; na sequência desta definição, também Tavares e outros (2007), ao referirem as áreas do *teaching self*, afirmam que a construção da estrutura psicológica individual está intimamente relacionada com as tarefas docentes e constitui um elemento determinante inerente à atuação de cada professor. Tais implicações remetem para o processo de estruturação de sentidos, premissa na qual se baseia Ralha-Simões (2002, pp.85-86) ao apelar para a ideia de que a “*(...) construção do professor estaria na confluência das dimensões do seu desenvolvimento pessoal e do seu desenvolvimento profissional (...), especificando-se num conjunto de princípios e de estruturas internas (...)*”, cujo potencial é suscetível de ser concretizado no plano da ação e permite reenquadrar a dualidade profissionalidade/pessoalidade.

4. IDENTIDADE PSICOSSOCIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL

O conceito de identidade – muitas vezes apresentado como referente a um sistema dinâmico – tem sido usado frequentemente para ilustrar uma concepção dialética, sendo associado por diversos autores à análise dos “*(...) processos psicossociais através dos quais o indivíduo*

se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade” (Martin-Baró, 1985, p.115, *cit. in Coutinho et al.*, 2007).

Ora, as implicações da nova ordem social – que caracterizam o período histórico, cultural e científico da pós-modernidade – têm claras repercussões ao nível da organização social, nomeadamente no que concerne ao que se pode designar por emergência de novas instituições, as quais, apesar de não envolverem relações sociais ou sistemas de produção de bens ou mercadorias, influenciam, todavia, de forma direta, as estruturas que moldam a vida pessoal de cada sujeito e têm um papel determinante no crescimento do poder organizacional da sociedade global em que vivemos (Giddens, 1997). Nesse sentido, a construção da identidade pessoal deve ser delineada segundo uma perspetiva de complexidade social que assuma a multidimensionalidade dos fatores inerentes a este processo, aproximando-se do modelo sistémico do construtivismo social (Giddens, 1989, *cit. in Santos*, 2005)

Tal definição apresenta algumas semelhanças com a forma como Tajfel (1978, *cit. in Santos*, 2005) concebe a identidade social, isto é, como uma parte do auto-conceito, sendo, neste caso, o processo de identidade concebido como uma interação entre as características individuais e as estruturas físicas e sociais. Por outro lado, embora a identidade pessoal possa ser definida como um *locus* de influência psico-sócio-cultural que recebe e organiza as informações provenientes dos diversos contextos, ela não deve ser assimilada à identidade social, apesar de ambos os constructos representarem para o sujeito processos indissociáveis (Coutinho *et al.*, 2007).

De facto, o termo identidade social tem sido usado para designar a pertença a grupos sociais e ao lugar ocupado por estes na constituição identitária de cada um (Jacques, 1996, *cit. in Coutinho et al.*, 2007). Neste sentido, cabe questionar as concepções estáticas sobre identidade e, tal como fez Ciampa (1998, p.88) reafirmar a ideia de movimento e sobretudo de metamorfose, enquanto “(...) processo de permanente transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas (...)”.

Apesar de ser num determinado enquadramento histórico que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas da problemática que a identidade configura, não se pode escamotear, contudo, que cada indivíduo tem um papel ativo na apropriação e na construção dos seus próprios contextos. Sob esta perspetiva, segundo Jacques (1998) – em contraponto a outras posições antes formuladas – é possível compreender a identidade pessoal, simultaneamente e enquanto identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias.

Com base neste pressuposto de articulação, a expressão *identidade psicossocial* tem vindo a ser utilizada para dar conta da interrelação entre os atributos específicos do indivíduo e os atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias, os quais podem ser subdivididos em identidade étnica, religiosa, profissional, etc. (Neto, 1985).

Neste sentido, pode dizer-se que esta é uma noção-chave que engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão pessoal e social, centrada de certa forma na apreensão perceptiva do mundo, a qual determina, em larga medida, não só a consciência do meio externo como a significação que lhe é atribuída. Por conseguinte, a identidade psicossocial pode ser encarada como o lugar onde se processa a síntese entre o que é estritamente pessoal e as instâncias sociais em que o sujeito se integra (Simões *et al.*, 1997).

Quanto à construção da identidade no campo profissional, esta pode ser representada como a interação entre dois movimentos: a continuidade e a ruptura. As identidades construídas no modo de continuidade implicam um espaço profissional, enquanto que as identidades construídas através da ruptura implicam, pelo contrário, uma dualidade entre dois espaços: o das crenças pessoais e o das aspirações profissionais (Dubar, 1997; Santos, 2005).

A construção de configurações identitárias é um aspeto crucial quando se aborda a questão da identidade profissional, surgindo o contexto organizacional como o espaço privilegiado para a sua operacionali-

zação, o que levou Dubar (1998, *cit. in* Santos, 2005, p.35) a considerar que a utilização de formas identitárias tem sempre o mesmo objetivo: identificar o *eu*, para o distinguir do *outro*, devendo aquelas ser consideradas como “(...) *sistemas de significado particularmente típicas que estruturam as narrativas biográficas e permitem esquematizar as configurações relacionais sociais, tendo em conta a pluralidade de formas/configurações identitárias de acordo com o tempo e o contexto (...)*”.

Finalmente, segundo Simões e outros (1997), no caso concreto da identidade do professor, presume-se que ela deve seja perspectivada como um caso particular da identidade psicossocial, a qual deve ser sempre enquadrada num determinado contexto ecológico, tal como o definem Zavalloni e Louis-Guérin (1978). Esta posição que se enquadra no paradigma interativo – que considera fundamental analisar as influências recíprocas entre o indivíduo e o meio – é compatível com outras, como a de Bronfenbrenner (1979), que, ao abordarem os processos adaptativos da interação do sujeito, têm em conta a multiplicidade dos quadros físicos e sociais envolventes, ao longo das transições ecológicas que ocorrem ao longo da vida.

5. A CRISE DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES

Crise de identidade dos professores significa um impasse no repertório experiencial de ser e de estar na profissão, o qual resulta de causas diversas, como, por exemplo, conflitos na instituição de trabalho, baixos salários, pouco reconhecimento social e sentimentos de dúvida e incerteza. Por outro lado, por maior que seja a semelhança das trajetórias coletivas, cada indivíduo desenvolve uma forma própria de estruturar o seu desempenho, significativamente determinada pelas exigências e constrangimentos profissionais, não sendo de estranhar que, nessas circunstâncias, que envolvem grande ansiedade, os docentes estejam mais centrados em si-próprios e na sua sobrevivência do que nos alunos ou nas tarefas a desempenhar. Por esse motivo, muitas vezes desembocam facilmente numa crise de identidade que não é alheia à distinção entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional (Fuller & Bown, 1975; Simões, 1996).

Por conseguinte, se se partir de uma concepção desenvolvimentista e ecológica, é possível concluir que o fenómeno analisado, dada a sua complexidade, não pode ser dissociado da pessoa no seu todo nem dos acontecimentos e contextos em que tem lugar, pois que é através da sinergia e da conflitualidade entre as diferentes dimensões do agir do sujeito – na sua relação com um vasto conjunto de variáveis contextuais – que a identidade profissional se estrutura. Ora, segundo vários autores, é na interação com os outros que cada indivíduo constrói a experiência subjetiva de se sentir professor, através das imagens que lhe são devolvidas acerca de si e do seu próprio desempenho, das quais depende a sua eficácia profissional (Caires & Almeida, 2003; Caires, Almeida & Vieira, 2010).

Por outro lado, verifica-se que a imagem dos professores oscila entre dois polos extremos e contraditórios: ou profissionais com maturidade e competência que, embora mal remunerados, manifestam uma disponibilidade sem limites ou, em contrapartida, indivíduos sem os requisitos necessários para o exercício da docência, alvo de críticas da comunidade e, muitas vezes, usados como bodes expiatórios do insucesso da escola. Ora, além destes constrangimentos exteriores, existem também obstáculos de ordem interna que impedem que cada professor assuma a sua própria autenticidade, surgindo como alguém que, através da interiorização das representações sobre a profissão percebidas no contexto educacional, acede a uma identidade bem definida e a uma imagem idealizada, marcada por uma consciência da complexidade que permite distanciar entre *si*, a identidade pessoal e a identidade profissional (Abraham, 1988; Casse Franco, 1988; Esteve & Fracchia, 1988).

É neste enquadramento, e a partir da sua problematização, que se podem perspetivar as concepções de Fullan e Hargreaves (2000) que identificaram três aspetos – a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo – que, do seu ponto de vista, têm vindo a acentuar a crise de identidade dos professores.

Quanto à sobrecarga, consideram que, pelo facto de a profissão ter mudado nas últimas décadas, a arte de ensinar deixou de ser encarada como antigamente, pois que se diversificaram as tarefas dos profissio-

nais desta área, tendo a sua atuação passado a decorrer em contextos com expectativas crescentes acerca da sua eficácia. A esta circunstância, que torna os professores cada vez mais inseguros, acresce a falta de diálogo com a comunidade ou com as instâncias de poder, o que os conduz a um excesso de atividade, obrigando-os a elaborar cada vez mais projetos e a assumir atividades extracurriculares, iludindo-se ao pensar que este chamar de atenção pode significar reconhecimento pela qualidade do seu trabalho.

No que se refere ao isolamento, os autores citados afirmam que, desde há muito, a tarefa de ensinar é reconhecida como *uma profissão solitária*, o que conduz a um individualismo peculiar. Este tem as suas raízes em diversos fatores, como, por exemplo, a arquitetura escolar que isola espaços, segrega pessoas, impõe horários rígidos e uma inflexível rotina organizativa, os quais confluem para impedir adequadas interações sociais, facto que também se conjuga com a sobrecarga de trabalho. Por consequência, a dificuldade dos professores em superar esta situação de isolamento que decorre das condições culturais, contextuais e circunstanciais da nossa época, tem a ver, sobretudo, com a volatilidade e variedade dos papéis e funções que é suposto assumirem, assim como com o desprestígio do seu estatuto e consequente desmotivação (Abraham, 1988; Bonboir, 1988).

Efetivamente, a dificuldade existente para estabelecer uma identidade profissional obriga o coletivo múltiplo, que origina o chamado pensamento de grupo, a conceber o trabalho a partir de um conjunto de ideias cristalizadas no tempo que, por responderem apenas a questões do passado, são inadequadas e se limitam a cercear aqueles que buscam inovar a partir da instituição escolar; é, assim, que se instala a perpetuação de práticas inadequadas que, deste modo, deixam de ser questionadas. Por essa razão, o mencionado pensamento de grupo – com origem no trabalho comum e na partilha das ideias daqueles que integram um determinado coletivo – cristaliza-se em consensos institucionais que moldam a ação individual, impedindo que o todo não seja capaz de fornecer aos seus elementos matrizes identificatórias, símbo-

los ou representações consistentes e comuns, abrindo por isso o caminho ao isolamento, à rivalidade e à insatisfação (Abraham, 1988; Bonboir, 1988; Fullan & Hargreaves, 2000).

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste texto procurámos compreender os processos identitários a partir da individualidade do sujeito, analisando tal problemática disciplinar a partir de uma abordagem que, segundo Estrela (2002), pode evidenciar clivagens ideológicas inerentes às leituras ditas científicas do real, algumas das quais, espartilhadas num objetivismo redutor e numa *quantofrenia* delirante, impediram que a investigação sobre a identidade dos professores pudesse admitir a influência da subjetividade, da representação e dos significados, desvalorizando “(...) *olhares mais profundos e holísticos [que] revelam que a profissionalidade docente se caracteriza por rupturas mais do que por continuidades.*” (Sanches, 2002, p.81).

Por conseguinte, se se compreender que as identidades individuais continuam a constituir-se nas sociedades contemporâneas através de posições transitórias, não se pode, contudo, negar a coerência e a continuidade desta construção, apesar de ela se realizar de forma diferente do que antes acontecia. De facto, face a um contexto marcado por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos, é possível pensar as identidades como identificações em curso, ou seja, como novos processos identificatórios em desenvolvimento (Santos, 2001).

Dito de outro modo, isto significa que os indivíduos continuam procurando organizar as suas experiências quotidianas através de um conjunto relativamente estável de percepções que pode ser encarado como constituindo o seu *ego*. Trata-se de uma busca que assenta na construção de uma biografia significativa para si próprio e para o mundo em redor. Na época contemporânea estão assim presentes as dimensões da mudança e da continuidade que requerem que os sujeitos se identifi-

quem, a cada momento, com algo novo, e reconheçam nas suas trajetórias uma dimensão temporal, integrando passado, presente e futuro. Todas estas situações implicam que cada um enfrente quotidianamente novas situações, sendo assim obrigado a reescrever o seu percurso de vida e a reconstituir a sua própria identidade.

Por outro lado, independentemente da oportunidade do seu carácter, é significativo notar a emergência de falsos consensos políticos e institucionais que visam estabelecer uma uniformidade no exercício das tarefas docentes e na organização escolar; tal circunstância implica necessariamente ignorar as propostas que não se coadunam com os poderes instituídos e com as banalidades e ignorância que deles resultam. A consequência de tudo isto é a comunidade educativa não se sentir escutada nos seus anseios, opiniões e projetos, podendo mesmo os opostos a esta inacreditável e desastrosa situação ser sancionados, ao exprimirem não só a sua insatisfação mas também a sua incomodidade perante tal caos organizado. Além do mais, todo este imbróglio irá conduzir a um agravamento da atual crise de identidade dos professores, a qual, logicamente, virá a pôr em causa a continuidade dos insensatos sistemas educativos contemporâneos.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- Abraham, A. (1988). Être enseignant aujourd'hui. In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.11-36). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bonboir, A. (1988). Être enseignant: du projet d'accomplissement personnel au projet vocationnel. In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp. 102-126). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caires, S.M. & Almeida, L.S. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(1), pp.127-141.
- Caires, S.M., Almeida, L.S. & Vieira, D.A. (2010). O estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), pp.1-12.
- Casse-Franco, S. (1988). Le métier d'enseignant – de l'évolution de ses représentations dans une formation pré-professionnelle aux métiers de l'éducation. In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.212-247). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ciampa, A. da C. (1998). Identidade humana como metamorfose: A questão da família e do trabalho e a crise de sentido do mundo moderno. *Interações*, 3(6), pp.87-101.
- Combs, A.W. (1965). *The professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A.W. & Avila, D.L. (1976). *Perceptual psychology – a humanistic approach to the study of persons*. New York: Harper & Row.
- Coutinho, M.C., Krawulski, E. & Soares, D.H.P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: Repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(edição especial -1), pp.29-37.
- Craib, I. (1998). *Experiencing identity*. London: Sage Publication.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 62(19), pp.13-30.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1968).
- Esteve, I. & Fracchia, A.F. (1988). Le malaise des enseignants. In *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.156-189). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estrela, M.T. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (p.65). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Ferreira, E., Rocha, R. & Silva, M.A. (2005). Identidades profissionais no 1º CEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.2161-2170). Braga: Universidade do Minho
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.). *Teacher education: The seventyfourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Heck, S.F. & Williams, C.R. (1984). *The complex roles of the teacher – an ecological perspective*. New York / London: Teachers College, Columbia University.
- Jacques, M. da G.C. (1996). Identidade e trabalho: Uma articulação indispensável. In A. Tamaio, J. E. Borges-Andrade & W. Codo (eds.). *Trabalho, organizações e cultura* (pp.41-47). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Jacques, M. da G.C. (1998). As dimensões cognitivas e afectivas da identidade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), pp.309-321.
- Lago, M.C. de S. (1999). Identidade: A fragmentação do conceito. In A.L. Silva & T.R. Ramos (eds.). *Falas de gênero: Teorias, análises, leituras* (pp.119-129). Florianópolis: Mulheres.
- Le Moigne, J.L. (1999). *O construtivismo, vol. II: Das epistemologias*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), pp.17-38.
- Lopes, A., Pereira, F. & Silva, M.A. (2004). Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português. *Educação em Debate*, 48(2), pp.50-63.

- Lyddon, W.J. & Alford, D.J. (1993). Constructivist assessment: a developmental-epistemic perspective. In G.J. Neimeyer (ed.) *Constructivist assessment – a casebook* (pp.31-57). Newbury Park: Sage.
- Martin-Baró, I. (1985). *Acción y ideología: Psicología social desde Centroamérica*. (2.ª ed.). San Salvador: UCA.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: Chicago University Press.
- Neimeyer, G.J. & Neimeyer, R.A. (1993). Defining boundaries of constructivist assessment. In G.J. Neimeyer (ed.). *Constructivist assessment – a casebook* (pp. 1-30). Newbury Park: Sage.
- Neto, F. (1985). Identidades migratórias. *Psiquiatria Clínica*, 6(2), pp.113-128.
- Piaget, J. (1984). *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp.85-87). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Ralha-Simões, H.. (2014). *Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva*. Cadernos do GREI, n.º 18, julho (e-book).
- Sanches, M.F.C. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp.79-83). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Santos, B. de S. (2001). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (8.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, 8, pp.123-144.
- Silva, A.D., Taveira, M.C. & Ribeiro, E. (2011). *Self* de carreira: estudo longitudinal com estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), pp.263-272.
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: uma abordagem dos contextos educacionais*. Cadernos do GREI, n.º 1, junho (e-book).
- Simões, C.M. (2014). *A economia do medo: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa*. Cadernos do GREI, n.º 16, maio (e-book).
- Simões, C.M., Santos, M.L., Gonçalves, J.A., & Ralha-Simões, H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (org.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.245-260). Porto: Porto Editora.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. New York: Academic Press.
- Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S.M. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V.M. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp.89-91). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Zavalloni, M. & Louis-Guérin, M. (1978). Environnement, perception et mémoire. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 27(1), pp.1-8.

O AUTOR

Carlos Marques Simões - Professor Coordenador aposentado da Universidade do Algarve. Licenciado em psicologia clínica pelo ISPA, pós-graduado em psicologia do desenvolvimento pela Universidade Católica de Lovaina e doutorado em psicologia da educação pela Universidade de Aveiro, de cuja Unidade de I & D sobre *Construção de conhecimento nos sistemas de formação* fez parte como investigador, tendo nesse âmbito publicado o livro *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Foi Diretor Executivo e Presidente do Conselho de Fundadores do Instituto Giordano Bruno - Centro Interdisciplinar de Ciências e Artes e atualmente coordena o GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares, do qual foi um dos fundadores. Em julho passado, foi convidado a tornar-se membro da American Chemical Society, tendo integrado as respetivas divisões técnicas de *Chemical Education* e de *History of Chemistry*.

Cadernos publicados

n.º 14

Nuno Murcho

SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA: uma perspetiva de integração nos cuidados de saúde primários



n.º 15

Carla Fonseca Tomás

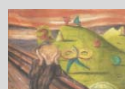
A ESCURIDÃO ENTRE AS ESTRELAS: vinculação a Deus, relação com o divino e espiritualidade



n.º 16

Carlos Marques Simões

A ECONOMIA DO MEDO: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa



n.º 17

Nora Almeida Cavaco

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO? Contributo para uma prática educativa inclusiva



n.º 18

Helena Ralha-Simões

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva



n.º 19

Carla Fonseca Tomás

RELAÇÕES QUE CURAM: a evolução espiritual como fator de saúde e bem-estar psicológico



n.º 20

Rosanna Barros

ENSAIO SOBRE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL: pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire



n.º 21

Claúdia Luísa

TEORIAS LEIGAS EM PESSOAS IDOSAS: principais desafios na área da saúde e da doença



Cadernos do GREI

n.º 22

Carlos Marques Simões

IDENTIDADE DO PROFESSOR: uma abordagem sociopsicológica do desenvolvimento pessoal e profissional



A publicar:

Brigite Micaela Henriques

DESMISTIFICANDO OS VIDEOJOGOS:
Suporte social e bem-estar subjetivo



Nora Almeida Cavaco

QUEM SOU EU? Identidade e imagem do corpo na adolescência



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno

Cadernos do GREI n.º 22 - Dezembro 2014



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno

