



QUE IDENTIDADE(S)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Livro de Atas

1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**



Livro de Atas:

**1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente**

Comissão Organizadora:

**Dárida Maria Fernandes; Deolinda Alice Ribeiro; Fernando Luís Diogo;
José António Costa; Manuel Bernardo Canha; Pedro Duarte Pereira; Ana Isabel Moreira**

Comissão Científica:

**Prudência Coimbra; Amândio Graça; Amélia Lopes; Fernando Ilídio; Glória Solé;
Gonçalo Maia Marques; Ilda Freire Ribeiro; João Pedro da Ponte; Teresa Bettencourt**

Título:

O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?

Organizadores:

**Pedro Duarte; Ana Isabel Moreira; Fernando Luís Diogo; Dárida Maria Fernandes;
Deolinda Alice Ribeiro; José António Costa; Manuel Bernardo Canha**

Edição:

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Localidade:

Porto

ISBN:

978-989-8969-25-5

setembro | 2019

Formatação:

Rita Moreira

Revisão de textos:

Ana Isabel Moreira

O conteúdo dos artigos publicados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

“EU CONTINUO A SER...”: A IDENTIDADE E (AUTO)REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO QUE TRABALHARAM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Pedro Duarte⁴

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_mOreira@hotmail.com

Raquel Gomes

ADEIMA | raquel.gomes@adeima.pt

RESUMO: A profissão docente, como é indicado por diferentes autores (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017; Roldão, 2005), apresenta especificidades que a distinguem das demais profissões. Mais ainda, reconhece-se que a docência nos anos iniciais – em Portugal, no 1.º ciclo do Ensino Básico – tem características próprias, inerentes a tal nível de ensino. De acordo com López Rosales (2012), salientam-se duas: i) uma maior aproximação e relação com a comunidade educativa; ii) uma ação curricular generalista, que integra uma ampla variedade de áreas do saber.

É também o professor do 1.º ciclo que, em determinadas práticas educativas intencionais no âmbito da educação de adultos, pode atuar como docente. De alguma forma, para que seja possível uma alfabetização com contornos de promoção funcional de competências de literacia e, em simultâneo, de uma afirmação social mais abrangente, pela aquisição de novos saberes, desenvolvimento de competências cívicas e políticas, ampliação de interesses profissionais (Freire, 1987; Rothes, 2009; Távora, Vaz e Coimbra, 2012). Aquele profissional será, assim, o intermediário que clarifica as possibilidades educativas de um público de maior idade, porventura como o resultado de uma interação dialógica entre sistema educativo, realidade laboral e os diferentes contextos de uma comunidade (Pires, 2002).

Independentemente de tais aspetos, pode falar-se de uma identidade docente, elaborada ao longo do tempo, e que se associa a um conjunto de representações dinâmicas construídas sobre si mesmo e os outros, resultantes de diversos processos biográficos e relacionais, vinculados a um contexto sócio-histórico e profissional particular (Alves-Mazzotti, 2008; Vaillant, 2010).

Com o presente trabalho, pretende-se compreender de que modo professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, que, todavia, trabalharam no âmbito da alfabetização de adultos, conceptualizam essa identidade profissional e estruturam a (auto)representação da profissão (note-se, professor do 1.º ciclo do Ensino Básico), após aquela experiência de docência com um público distinto. Para isso, considerando a participação de 5 docentes que lecionaram, durante pelo menos um ano letivo, em projetos de educação de adultos, recolheram-se as respetivas narrativas pessoais, nas quais cada um refletiu sobre a profissão e, também, a sua ação na mesma, não esquecendo aquela particularidade do percurso profissional vivenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; representações; docência; Educação de Adultos.

⁴ O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

ABSTRACT: The profession of teacher has certain characteristics that distinguish it from other professions, as is indicated by different authors (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017; Roldão, 2005). Moreover, it is recognized that teaching the earlier years – in Portugal, the 1st cycle of Basic Education – has its own characteristics, related to that level of education. According to López Rosales (2012), the main two are: i) a bigger approximation and relation to the educational community; ii) a general curricular action, that includes a broad variety of areas of knowledge.

It is also the 1st cycle teacher that, in certain intentional educational practices within adults' education, can act as a teacher. In some way, to allow for a literacy that functionally promotes literacy competences, as well as a broader social affirmation, through the acquisition of new knowledge, development of civic and political competences, enlargement of professional interests (Freire, 1987; Rothes, 2009; Távora, Vaz e Coimbra, 2012). That teacher will then be the intermediary who clarifies the educational possibilities of an older audience, perhaps as a result of a dialogic interaction between educational system, work reality and the different contexts of a community (Pires, 2002).

Regardless of those aspects, there is a identity of teachers, built over time and associated with a set of dynamic representations constructed about themselves and the others, which are a result of several biographical and relational processes, bound to a particular social-historical and professional context (Alves-Mazzotti, 2008; Vaillant, 2010).

The main goal of this work is to understand how teachers of the 1st cycle of Basic Education who have worked in the context of adult literacy, conceptualize that professional identity and structure the (self) representation of the profession (note, teacher of the 1st cycle of Basic Education), after that experience of teaching a different audience. In order to do that, personal narratives were collected, made by 5 teachers who taught, at least for one school year, in projects of adult literacy. In those narratives, each teacher reflected on the profession and on their own action within it, not forgetting that specific professional route.

KEYWORDS: Identity; representations; teaching; Adult Literacy.

S

1. INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, é inevitável que se reconheça a profissão docente como marcada por uma clarividente complexidade: são múltiplos os conhecimentos vinculados à mesma (Nóvoa, 1992; Roldão, 2014; Flores, 2015), a atuação pedagógica só pode ser entendida como um processo de colaboração, reflexão e transformador de realidades educativas e sociais (Freire, 2011; Alarcão, 2014), o intuito principal é, porventura, potenciar a aprendizagem dos alunos (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Roldão, 2017).

E, naquele último caso, sejam eles quais forem. Por outras palavras, quer sejam estudantes a cumprirem o seu percurso formativo dito 'normal', portanto, concretizando a escolaridade obrigatória estabelecida para as idades mais jovens, quer sejam adultos, já além da maioridade definida legalmente, e que por razões várias apenas agora surgem como formandos em processo de aprendizagem. E se o professor (nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico) pode trabalhar

com públicos tão diversos como os anteriormente descritos, fez sentido pensar sobre essa mesma especificidade. De outra forma, pareceu pertinente investigar, para compreender, o modo como docentes profissionalizados para aquele nível de ensino, todavia que experienciaram iniciativas educativas no âmbito da alfabetização de adultos, conceptualizam, hoje, a sua identidade profissional e como entendem, globalmente, a formação docente.

Na verdade, já nos finais do século passado, Gimeno Sacristán (1995) preconizava o profissional da educação não como um mero técnico ou improvisador, antes como alguém que, em contextos pedagógicos reais e específicos, é responsável pela orientação de processos educativos vários e pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta comunicação pretende-se, então, explicitar essa, mais estreita ou mais distante, relação entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação de Adultos, pelo olhar daqueles que podem ser, também, protagonistas nas mais diversas interações educativas. Assim, enquadram-se conceptualmente as temáticas em causa –especificidades da docência do 1.º CEB e Educação de Adultos–, explicam-se os aspetos metodológicos considerados e, por fim, analisam-se, sob determinada perspetiva assumida, os dados recolhidos junto da amostra selecionada. Algumas conclusões daí emergentes surgem, depois, devidamente elencadas no fecho deste pequeno trabalho de investigação.

No final, talvez seja possível constatar que aquela quase meia dúzia de profissionais, parte de um coletivo docente, é, também ela, defensora da credibilidade e exclusividade do saber por eles detido e aprimorado, portanto definidor daqueles que podem ou não podem assumir-se como professores (Roldão, 2017).

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: RELAÇÕES COM O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O foco da presente reflexão tem, na sua base, o reconhecimento da profissão docente como social e educativamente essencial. Esse entendimento poderá, talvez, ser sumariado numa única frase, como propõem Day e seus colaboradores (2007): «Teachers matter» (p.1).

É pertinente, contudo, ter em consideração que esse pressuposto não é globalmente aceite (Duarte, 2016), emergindo ideias de incompetência, impreparação (Darling-Hammond, 2017; Giroux, 1997; 2018), desconfiança e mesmo a necessidade de controlo dos professores (Apple, 2004; Giroux, 2018). Consequentemente, defendem-se lógicas de performatividade (Sachs, 2016), vigilância e *accountability* (Cochran-Smith et al., 2017), que contribuem para o desenvolvimento de um entendimento gerencialista da docência (Sachs, 2010) e, de modo implícito, desprestigiam (Nóvoa, 2009) e, até, desprofissionalizam aqueles agentes educativos (Lindblad & Goodson, 2010; Priestley, Biesta, & Robinson, 2013; Nóvoa, 2017). Como a docência é uma das profissões com maior exposição pública (Roldão, 2005), estas pressões várias, como explica Sachs (2016), têm especial relevância,

uma vez que a profissionalidade docente é, efetivamente, (re)construída num processo simbiótico com os macro e meso contextos sociais.

Tradicionalmente, tais forças associadas à desvalorização da profissão docente e dos conhecimentos específicos que lhe estão associados têm maior impacto junto dos professores dos anos iniciais –em Portugal, o 1.º Ciclo do Ensino Básico–, porquanto aos mesmos se atribui um conhecimento profissional menor e de complexidade mais reduzida, quase circunscrito ao currículo oficial e a processos de gestão da turma (Campbell & Neill, 1994; Roldão, 2005; Duarte, 2016; Moreira & Duarte, 2018). Essa simplificação da ação docente está, como perspetiva Nóvoa (2017), interconectada com a ideia de que é possível «atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse» (p.1109).

Partindo dos contributos de Poulson (2001), pode considerar-se que essa perspetiva foi ainda agravada por movimentos que, progressivamente, hipervalorizaram o conhecimento de conteúdo dos professores generalistas, remetendo para segundo plano os saberes pedagógicos e didáticos que permitem aos docentes integrar a dimensão curricular com a prática educativa em contexto e conferir sentido e significado às aprendizagens dos estudantes. Complementando o mencionando com a proposta de Rosales López (2012), reconhece-se que o foco nos conhecimentos das disciplinas específicas parece, então, ser contraditório face àquilo que é a especificidade dos professores dos níveis de escolarização iniciais, mais associada a dinâmicas pedagógicas baseadas na articulação entre os diferentes conteúdos, às idiossincrasias de cada estudante e, também, ao contexto local. Na mesma linha de pensamento, Roldão (2001) advoga a necessidade de um processo de gestão curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assente numa «abordagem integrada, vista nas duas vertentes, por um lado como ponto de partida que dê sentido aos conhecimentos específicos e por outro lado como competência de integrar aquilo que é específico e perceber que é interativo todo o conhecimento» (p.28).

O apresentado nos parágrafos anteriores tem também especial interesse para os processos e conceptualizações relativas à formação docente. Nesse âmbito denota-se uma linha de argumentação pela qual se defende uma formação de professores progressivamente afastada das instituições de Ensino Superior, com uma efetiva valorização da dimensão prática, considerando-se que cursos curtos (de treino) e intensivos –nos quais os futuros professores aprendem guiões/receituários didáticos– ou a profissionalização em serviço são, por si só, suficientes (Sultana, 2005; Zeichner, 2014; Nóvoa, 2017). Este entendimento restringe os potenciais da formação de professores, e, inevitavelmente, parece reforçar a ideia de um docente técnico/tecnocrata, que desenvolve a sua ação de modo acrítico e passivo, respeitando modelos previamente estabelecidos (Giroux, 1997).

As influências mobilizadas nos parágrafos anteriores parecem ser, então, conducentes com as conceções mais clássicas do papel docente e que, de modo mais ou menos linear, se constata

relacionadas com o conceito de educador bancário, desenvolvido por Paulo Freire (1970). Já numa linha de pensamento oposta, autores como Priestley, Biesta e Robinson (2013) e Zeichener (2019), por exemplo, têm defendido a necessidade de se reconhecer (e promover) a agência dos professores, para que estes possam agir, autonomamente, nos contextos e nas comunidades educativas e, através da sua ação, ocasionar processos de mudança. Ou, por outras palavras, a importância de tomar o professor como intelectual transformador (Giroux, 1997) ou intelectual público (Giroux, 2011).

Deste modo, e como explicita Giroux (2018, pp. 173–174),

We need to praise teachers, hold them to high standards, pay them the salaries they deserve, give them control over their classrooms, reduce class sizes (...). We need to praise them, learn from them, and organize with them because they refuse to treat education as a commodity and they recognize that the crisis of schooling is about the crises of democracy, economic equality, and justice.

Para tal, e em consonância com o apresentado por Day (2002), Shachs (2016) e Zeichener (2014), é de suma importância potenciar-se uma formação, não circunscrita à inicial (Darling-Hammond, 2017), e uma identidade construída assentes na conceção de professor como profissional cujos conhecimentos não se limitam a técnicas prescritas, antes incluem um entendimento mais alargado e sustentado da realidade social e educativa, essencial para a sua ação, reflexão e desenvolvimento profissional. Esta conceção passa pelo reconhecimento, inevitável, de que a profissão docente integra conhecimentos próprios e específicos (Freire, 2015; Mesquita, 2015; Duarte, 2016; Nóvoa, 2017), que deverão ser reconhecidos, valorizados e desenvolvidos, numa lógica formativa que não se circunscreve à formação inicial.

Como explica Nóvoa (2009), a construção da identidade profissional de cada docente integra, de modo articulado, uma dimensão pessoal e uma dimensão epistemológica (associada ao conhecimento profissional). A formação é, assim, um elemento estruturante para o desenvolvimento de certas competências, como a (auto)reflexão, que podem auxiliar cada professor na afirmação daquela sua identidade, naturalmente decorrente das referências pedagógicas, científicas, curriculares que detém.

Nesse sentido, e como perspetivam Day e colaboradores (2007), a identidade não é um aspeto estático, mas algo mutável, que sofre alterações de acordo com os contextos, a história de vida dos professores, a sua relação com os estudantes e com a profissão, entre outros. Ainda a este propósito, é pertinente referir que tal desenvolvimento da identidade profissional dos professores tem implicações no seu envolvimento e motivação, bem como nas aprendizagens dos estudantes (Carrillo & Flores, 2017).

Admitindo que a identidade pode pressupor a partilha de um conjunto de valores, experiências, capacidades e conhecimentos, sentidos de pertença, entre outros, considera-se relevante o entendimento de Sachs (2010), que advoga a possibilidade de existência de uma identidade

profissional específica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Campbell e Neill (1994), é inequívoco que aqueles agentes educativos assumem responsabilidades profissionais ligeiramente difusas, uma vez que, a par das aprendizagens formais, tendem também a preocupar-se com o desenvolvimento social e afetivo, assim como com o bem-estar das crianças que acompanham.

Aprofundando um pouco mais este entendimento, Nias (1989) foca esse clarividente comprometimento e envolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo como um elemento relevante para o desenvolvimento daquela identidade já várias vezes mencionada, nomeadamente associado ao autorreconhecimento como professores, pois «primary teaching has a bottomless appetite for the investment of scarce personal resources, such as time, interest, and energy» (p.208). Tal implica, sem alternativa notória, balancear aquilo que são as vidas e características pessoais de cada um com a necessidade de desenvolver e mobilizar um conjunto de capacidades educativas complexas.

Para sumariar, parece ser cada vez mais evidente a existência de particularidades, marcadas pelo contexto histórico e social, que permitem considerar que os profissionais vinculados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico partilham características, experiências e saberes comuns (às vezes conflituosos) que os identificam (Lopes, 2007), mesmo para além de correntes políticas que tendem a contrariar ou condicionar a profissionalização docente (Apple, 2004), que de modo inequívoco têm influência no desenvolvimento da identidade destes profissionais (Beauchamp & Thomas, 2009; Carrillo & Flores, 2017).

Porventura será essencial consolidar o desenvolvimento de tal identidade na própria profissão (Nóvoa, 2017), valorizando-se, por consequência, a formação docente, a especificidade da sua ação e dos seus saberes e a possibilidade de desenvolvimento profissional pela via da investigação e da reflexão sobre as práticas. Em simultâneo, será necessário negar qualquer corrente praticista ou anti-intelectual da profissão, privilegiando-se, por isso, a integração das componentes prática e teórica na «construção de um conhecimento profissional docente» (Nóvoa, 2009, p. 13).

3. O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Tomando em consideração a recomendação da Unesco (2015), é possível entender a Educação de Adultos como uma oportunidade para dotar as pessoas de capacidades necessárias para exercerem os seus direitos e controlarem os seus destinos, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e potenciar o envolvimento mais ativo dos adultos na sociedade em que se inserem.

Assim sendo, o profissional que atuará nesta área, por exemplo um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico responsável pela alfabetização de um grupo de adultos, não pode deixar de entender que, e como se advogava na Recomendação n.º 3/2013, de 17 de maio, a educação de adultos não

tem de ser escolarizada e vinculada aos mesmos modelos da formação inicial de jovens e que, inevitavelmente, os saberes adquiridos ao longo da vida nas experiências formais, não formais e informais têm de ser considerados para que as aprendizagens, de modo desnecessário, não se repitam (CNE, 2019).

De acordo com o que defende Bravo Nico (2018, s.n.), «se queremos que ninguém fique para trás, então nada na vida dessas pessoas e comunidades pode ficar para trás» ou, por outras palavras, o ponto de partida, também docente, terá de ser a valorização dos saberes das pessoas adultas, assim como dos saberes locais, no sentido de uma real intervenção local de Educação e Formação de Adultos (CNE, 2019).

Pese embora com os mais novos, cada vez mais, se tome em consideração os conhecimentos prévios por eles já detidos, é inequívoco que os adultos se fazem acompanhar de experiências, expectativas, condições sociais e mesmo saberes que os distanciam notoriamente do mundo das crianças e dos jovens. Por consequência, a planificação de situações didáticas significativas para aqueles aprendentes de maior idade implica a interpretação de tal universo e dos contextos sociais e institucionais que enformam o espaço de aprendizagem em causa (Ventura & Bomfim, 2015).

Posto de outro modo, o processo de aprendizagem da pessoa adulta, seja este de alfabetização ou não, assumir-se-á como um ato de conhecimento se se revestir de uma relação de efetivo diálogo, mediatizado pelo objeto a ser conhecido e no qual os formandos são, de facto, sujeitos criadores. Apropriando-nos das palavras de Freire (2002, p.58), «aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem».

É pois necessário que o ‘desenvolvimento do currículo’ seja entendido como um processo de representação, formação e, ainda, de transformação (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007). Portanto, na opinião de autores vários (Jarvis, 2004, 2008; Rothés, 2009; Távora, Vaz, & Coimbra, 2012), aquele terá de traduzir-se num trabalho co-organizado, de forma flexível e discutida, assim baseado em perspetivas democráticas e ocasionadoras de uma reflexão programática continuada e, ainda, nos valores que se têm como fundamentais para a concretização de uma intencional, e contextualizada, educação de adultos: a educação permanente, a justiça ou a cidadania (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007).

Distanciadas de uma mais restrita visão escolarizada da aprendizagem, as abordagens educativas neste âmbito devem contemplar, e de acordo com alguns investigadores (Lima, 2005; Castro, Guimarães, & Sancho, 2007; Rothés, 2009, 2018 [no prelo]), o não formal e o informal, não se restringindo às práticas mais tradicionais, porventura optando-se antes pela via transdisciplinar e capaz de integrar vários saberes decorrentes de uma situação real e vivida ou de um problema encenado e motivador.

Neste sentido, o professor que trabalha com adultos precisa de se envolver na ação e na investigação social e educativa, vivenciando uma permanente aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão, 2005), também para ponderar os seus saberes e sua função social junto daqueles sujeitos que surgem, então, numa situação de desvantagem sócio-educacional. E, ainda, para potenciar o aprimoramento dos conhecimentos dos mesmos, o desenvolvimento de competências de literacia, cívicas e sociais ou o aumento de uma eventual dignificação profissional (Pires, 2002).

Quase em forma de síntese, e como defende Rummert (2006, p.135), aquele profissional, que se consegue afastar da heteronomia, empenha-se com os seus formandos na «construção da autonomia, socialmente comprometida, visando a superação das atuais condições de existência e as transformações estruturais da sociedade». Em consonância com o que sublinhou inúmeras vezes Paulo Freire (1987), o professor reconhece, deste modo, a educação de adultos como 'ação cultural para a libertação' ou como 'conscientização do sujeito contextualizado' e, por isso, além das certificações escolares e profissionais, orienta a sua atuação para a formação cívica e política, a participação criativa, a autonomia responsável (Lima, 2005; Castro, Guimarães, & Sancho, 2007).

Já no final do último século, Nóvoa (1992) constatava que a formação de professores tem de possibilitar, simultaneamente a outras dimensões, a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas de tal profissão.

Parece ser uma limitação atual uma formação (inicial) docente que não contempla a Educação de Adultos como um campo possível de atuação daqueles futuros profissionais da educação. Como tal, emerge como flagrante o envolvimento das instituições de Ensino Superior na resolução desse aspeto notado (CNE, 2019), nomeadamente incluindo, nos cursos de profissionalização de professores do Ensino Básico, espaços intencionais para o estudo daquilo que pode ser a formação de públicos adultos. Essa aprendizagem, com base nos entendimentos presentes mais abrangentes da prática educativa com adultos (Roths, 2018 [no prelo]), precisa, então, de se enformar numa perspetiva multidimensional –humana, pedagógica, política, social–, associando os saberes mais académicos à prática e às potencialidades da experiência contextualizada (Charlot, 2005).

É de entre a complexidade que faz a sociedade de hoje, ou mesmo a educação nas suas mais diversas facetas (Ens, 2006), que pode afirmar-se um professor mais conhecedor das especificidades do seu 'ofício', mais disponível para um entendimento amplo da educação, mais consciente da sua responsabilidade social.

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esta pequena investigação de carácter marcadamente qualitativo (Flick, 2015) incluiu, como participantes, cinco professores habilitados para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e,

concomitantemente, detentores de experiência profissional, durante pelo menos um ano letivo, em práticas/projetos de Educação de Adultos.

Aqueles afirmaram-se, assim, como uma amostra suficientemente significativa para que se pudessem recolher e entender significados pessoais, sociais, educativos que se vão conferindo, de modo totalmente individual ou, às vezes, coincidente, às dimensões que contribuem para a construção de uma certa identidade profissional docente (Day, 2004; Vaillant, 2010).

Como dados a serem analisados, coligiram-se os relatos dos docentes participantes sobre a sua versão dos factos, as suas experiências vividas, as singularidades das oportunidades experimentadas enquanto professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ao mesmo tempo, de grupos de indivíduos adultos e em processo formativo. De alguma forma, «as narrativas elaboradas (...), puderam refletir a compreensão de experiências sociais específicas perfilhadas por cada um daqueles sujeitos» (Duarte & Moreira, 2018, p.1979).

O ponto de partida foi, então, o que a seguir se apresenta:

Numa narrativa breve, e pessoal, exponha uma perspetiva assumida sobre a profissão docente, a sua ação enquanto professor(a) do 1.º Ciclo, as especificidades distintivas dessa intervenção, particularmente após a leção, pelo menos durante um ano, num projeto de educação e formação de adultos.

Partilhe as suas opiniões e evidencie a conceção que, por consequência de tal experiência profissional, foi construindo sobre a figura do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Que imagem é essa? Como representa, agora, a (sua) profissão? Que idiosincrasias destaca? Por que razão?

Como advogam diferentes autores (Goodson, 2004; Leite, 2011; Bolívar, 2012; Flick, 2015), as narrativas (auto)biográficas, no que concerne aos estudos sobre o ensino ou a profissão docente, são um meio privilegiado para ‘se decodificarem’ a formação e experiências profissionais de cada um, os saberes perfilhados quanto à prática educativa, as (des)crenças assumidas, as justificações para as opções didáticas ou sociais tomadas. As mesmas, porquanto resultantes de um pensamento assumido na primeira pessoa, permitem que se constatem sentidos que se vinculam à profissão, que se percebam modos de entender o conhecimento, que se conheçam motivações e dúvidas latentes, que se notem níveis de comprometimento com projetos, grupos ou ideais (Leite, 2011; Bolívar, 2012).

Face a uma profissão diária, em muito marcada política e socialmente, as perspetivas biográfica e pessoal adquirem ainda mais relevância, potenciando a definição de categorias conceptuais, temporais ou temáticas que permitem dar forma a uma particular interpretação de cada identidade inevitavelmente localizada num tempo e num espaço (Bolívar, 2011). Importa indicar que, neste caso, as categorias interpretativas definidas a partir dos dados recolhidos decorreram da análise do conteúdo (Bardin, 2011) das narrativas redigidas pelos professores participantes. Uma leitura inicial foi, pois, fundamental para que, depois, se orientasse a compreensão mais formal dos relatos

individuais obtidos, quer na sua dimensão mais objetiva e imediata, quer nas mensagens subliminares e, às vezes, escritas nas entrelinhas.

Estabeleceram-se como as duas categorias principais, porque se desconstruíram os textos em «unidades comparáveis de categorização para análise» (p.100), tal como sustentou o autor anterior, a identidade profissional e a formação profissional. Pelo narrado pelos cinco docentes participantes na pesquisa, e graças a um constante movimento de vaivém entre essas informações compiladas e a sustentação conceptual subjacente à investigação, de cada uma conseguiu-se uma espécie de subcategorias. Da identidade profissional derivaram: profissão generalista e articulação curricular, ação pedagógica própria e diferenciadora, respeito pelas características do indivíduo, respeito pelo ritmo de aprendizagem, inter-relação entre 1.º CEB e Educação de Adultos; já da formação profissional surgiram: ausência da Educação de Adultos na formação inicial do 1.º CEB, promoção de competências transversais para a docência, manutenção da distinção teoria-prática, a formação como processo contínuo.

É nas linhas da próxima secção que se apresenta, de forma sistematizada, a análise desses dados recolhidos, não se negligenciando, então, a mobilização dos construtos teóricos mais acima elencados.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em consideração as respostas obtidas, ficou patente que, mesmo no âmbito da educação e formação de adultos, os professores inquiridos continuam a conceptualizar o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico como «aquele docente, que não é de português à segunda de manhã, de matemática à quarta de tarde e de estudo do meio quando “calha”, como o profissional que pode, com regularidade, potenciar a integração entre as diferentes áreas curriculares» (P1). Esse entendimento vai ao encontro do que é perspectivado por Roldão (2000) e Rosales López (2012), que consideram que estes docentes são aqueles que, de modo mais claro e recorrente, potenciam um saber integrado e articulado, no qual os conhecimentos se relacionam de modo globalizado. Face ao referido, pode considerar-se que, também para os professores deste nível de ensino, a sua identidade fica vinculada a uma ação pedagógica que procura não segmentar o conhecimento, mas sim promover dinâmicas educativas que favoreçam aprendizagens integradas.

Ainda a este propósito, e como já foi mencionado, parece pertinente regressar à perspetiva de Poulson (2001), considerando-se que os professores generalistas não assentam, então, o desenvolvimento da sua identidade profissional num saber específico interconectado com as diferentes disciplinas escolares (como o autor diz acontecer com os docentes de outros níveis de ensino), mas sim na capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que tendem a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, através de aprendizagens às quais aqueles atribuem sentido e

significado. Essa perspetiva é, também, partilhada pelos docentes inquiridos, uma vez que, como já foi indicado, parecem relacionar a identidade profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a especificidade da generalidade e, ainda, com a procura de desenvolver ações pedagógicas próprias e diferenciadoras, como se indicia pelos seguintes enxertos:

um professor generalista, que procura, ao máximo, individualizar a aprendizagem, mas que só a consegue fazer se tiver um entendimento integrador dessa aprendizagem (P3).

surge a capacidade de se reinventar, uma vez que a adaptação tem que ser constante, fazendo uso de diferentes estratégias, sempre na tentativa de conseguir alcançar vitórias com cada formando (P5).

De modo complementar ao mencionado, é necessário ter-se em consideração que estes docentes relevam a necessidade de uma ação profissional que se desenvolva em *«articulação com os saberes e as necessidades dos alunos»* (P2). Esse aspeto evidencia o compromisso, apresentado pelos inquiridos, em respeitar as características individuais de cada um dos estudantes – *«há uma história de vida, repleta de experiência de vida significativa que tem de ser o ponto de partida para a metodologia pedagógica a implementar»* (P4) – assim como os seus ritmos de aprendizagem – *«é preciso reconhecer que cada aprendente é único, tem um património cultural único e tem um ritmo de aprendizagem só seu também, que é preciso respeitar»* (P3). Este entendimento parece ser convergente com o trabalho de Nias (1989), no qual se reconhece que os professores dos níveis iniciais tendem a conceber o seu papel como um processo de facilitação da aprendizagem, enfatizando o respeito e o estabelecimento de relações pedagógicas próximas com os estudantes, como um modo de os envolver e, deste modo, promover diferentes aprendizagens.

A par do mencionado, e perspetivando uma relação estreita entre a formação, a construção da identidade e o seu desenvolvimento profissional (Beauchamp & Thomas, 2009; Carrillo & Flores, 2017), os professores inquiridos perpetuam uma distinção entre uma dimensão teórica e outra prática, associadas à docência, mas, como parece fazer Nóvoa (2009; 2017), os participantes no presente estudo tendem a perspetivar que o seu desenvolvimento profissional resulta da relação entre estes dois elementos; aliás, o que o mesmo autor tem denominado de terceiro lugar. De facto, os futuros professores inquiridos percebem que o seu crescimento enquanto docentes não se encontra limitado à experiência nem à conceptualizam, como se evidencia pelos seguintes excertos:

A formação inicial permitiu que me entendesse enquanto professora daquele nível de ensino, na sua dimensão mais conceptual e, porventura, idealizada. A atuação conferiu uma dimensão concreta, real, inequívoca no que diz respeito ao papel de tal profissional no percurso formativo dos estudantes (P1).

foi no exercício da mesma [profissão docente] que a minha identidade se foi formando, pois o conhecimento decorrente da experiência é, sem dúvida, o mais significativo, havendo uma ligação entre as dimensões prática e teórica (P5).

As citações anteriores possibilitam, ainda, perceber que estes profissionais assumem aquele como um processo dinâmico e contínuo, que não se circunscreve à formação inicial, mas que implica uma reflexão sobre a sua ação e sobre a profissão, tendo em consideração as suas práticas e, também, os contextos em que estas ocorrem (Alarcão, 2014; Roldão, 2017). Todavia, esta conceção não impede os mesmos docentes de, até de um modo crítico, destacarem a ausência, no âmbito da sua formação inicial, de informações relativas à Educação de Adultos, considerando que tal seria pertinente nesse processo: «É certo que tive formação superior, mas o tempo dedicado à educação de adultos é escasso» (P5).

Pese embora reconheçam a escassez, ao longo da formação inicial, de elementos associados à Educação de Adultos, estes professores não deixam de a considerar um aspeto de especial relevância para o seu desenvolvimento profissional e, também, para a sua ação docente. Este entendimento tem sido partilhado por diferentes autores (Zeichner, 2014; Mesquita, 2015; Duarte, 2016; Moreira & Duarte, 2018), que defendem que a formação é um processo no qual os futuros professores desenvolvem um conjunto de competências basilares que lhes permitirão tomar decisões pedagógicas e curriculares em contexto, de um modo mais sustentado. Com efeito, os docentes inquiridos referem que as competências que desenvolveram nesse período formativo foram estruturantes na sua ação como professores no contexto da Educação de Adultos:

Saliento que a minha formação inicial foi determinante e muito do que aprendi sobre os fundamentos da educação teve aí a sua origem (P2);

aspetos relacionados com a planificação, a avaliação e as didáticas, são transversais tanto nos adultos como nas crianças, pelo que foi importante tê-los desenvolvido na formação de professores (P3).

Talvez esses elementos educativos transversais a qualquer prática docente, que, segundo os inquiridos, são constantes na ação com crianças e com adultos, seja um dos motivos pelos quais os professores não evidenciam a existência de uma fragmentação entre aquilo que é/foi a sua ação enquanto educador de adultos e aquilo que é a sua identidade enquanto professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, mesmo que reconheçam que a experiência no contexto da Educação de Adultos tenha implicado adequar a sua ação e, até, alterado a sua perspetiva sobre a docência, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, essas mudanças não requereram um afastamento ou desvinculação face àquilo que era a sua identidade profissional de raiz: professor do 1.º Ciclo. Essa perspetiva torna-se clara, quando se tem em atenção o que foi escrito pelos docentes:

Ainda que, naturalmente, as capacidades de aprendizagem e as conceções sobre o modo quotidiano sejam, nos adultos, distintas daquelas que se podem atribuir às crianças, a verdade é que, creio, há aspetos que podem coincidir no trabalho docente realizado em cada um desses distintos grupos etários (P1).

posso dizer que, após o trabalho com adultos, a minha perspetiva enquanto professor do primeiro ciclo mudou (P5).

após trabalhar na formação de adultos ficou claro, para mim, que a responsabilidade social da profissão é, efetivamente, possibilitar a aprendizagem dos estudantes (aqui entendidos em sentido lato) (...). Mesmo a trabalhar com adultos, continuo a ser um professor do 1.º CEB (P3).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao apresentado, parece ficar patente que a identidade profissional do professor do 1.º CEB pode desenvolver-se em diálogo com uma intervenção no âmbito da Educação de Adultos. De facto, as características, emergentes da análise, que se notaram essenciais para identificar a especificidade destes profissionais continuam presentes na sua ação pedagógica com os adultos, destacando-se as seguintes: (i) uma ação pedagógica generalista que procura integrar o conhecimento; (ii) uma ação docente que respeita e valoriza o ritmo de aprendizagem de cada aprendente e as suas idiossincrasias.

De modo complementar, constatou-se que a formação inicial dos professores do 1.º Ciclo se afirma como um processo de especial relevância para o desenvolvimento dos seus saberes profissionais que, mesmo alterando o contexto da ação, são mobilizados pelos docentes. Nesse sentido, pode considerar-se que este período formativo é fundamental para a intervenção profissional dos professores, particularmente se não se restringir a uma abordagem circunscrita à infância e à dimensão conceptual. Ainda a propósito da formação, os dados indiciam que os professores perspetivam que o seu desenvolvimento profissional decorre de um processo formativo contínuo, associado a diversas áreas ou saberes, e sobretudo potenciador de uma prática pedagógica mais contextualizada e refletida.

Por último, e quase de modo sumário, os dados analisados no presente estudo sugerem que a autorrepresentação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não está dependente da faixa etária dos indivíduos em processo formativo, antes associada a uma identidade profissional que partilha o conjunto de características acima referidas.

| Referências

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York | London: Routledge Falmer.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi:10.1080/03057640902902252.

- Ben-Peretz, M. & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-12. doi:10.1080/02619768.2018.1431216
- Campbell, R. J. & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2017). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 1-18. doi:10.1080/0305764X.2017.1394982.
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W.-C., Carney, M. C., Fernández, M. B., . . . Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: looking back looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. doi:10.1080/02619768.2017.1385061.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 1-16. doi:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Lindblad, S. & Goodson, I. F. (2010). Researching the Teaching Profession under Restructuring. In I. F. Goodson & S. Lindblad (Edits.), *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe* (pp. 1-10). Rotterdam: SENSE.
- Lopes, A. (2007). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (org.), *De Uma Escola a Outra* (pp. 123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita & M. Robalo (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (1.ª ed., pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, A. I. & Duarte, P. (2018). As práticas de formação inicial de professores na perspectiva de futuros docentes. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp. 279-294). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Poulson, L. (2001). Paradigm Lost? Subject Knowledge, Primary Teachers and Education Policy. *British Journal of Educational Studies*, 49(1), 40-55. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00162.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Edits.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Publishing.
- Roldão, M. C. (2001). *Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo*. Viseu: Ministério da Educação - DEB.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não

- superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732.
- Sultana, R. G. (2005). The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends. *Studying Teacher Education*, 1(2), 225-243.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568. doi:10.1080/02607476.2014.956544.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669.