



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.

“AS PROFESSORAS ESCRIVEM MUITO!”: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO SOBRE A DOCÊNCIA

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_mOreira@hotmail.com

Pedro Duarte¹

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

RESUMO: As representações sociais podem ser entendidas como sistemas de significação utilizados na orientação de ações individuais ou mesmo como referência para a categorização de pessoas e acontecimentos (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998). Aquelas concepções constroem-se, mesmo por quem ainda vai dando os primeiros passos na experiência educativa que é a frequência quotidiana da escola, como resultado de influências várias, para além dos próprios recursos cognitivos: os discursos sociais, os meios de comunicação, as tradições escolares ou a subjetividade inerente às marcas histórica e socialmente situadas (Moscovici, 2001; Jodelet, 2011). E no dia-a-dia, inevitavelmente, são elas que permitem a identificação como grupo social, a comunicação com os demais, a conferência de sentido a intervenções quotidianas, seja o significado das práticas concretizadas pelos professores ou os comportamentos adotados pelos pares na sala de aula (Castorina, 2017; Flick e Foster, 2008; Wagner et al., 1999).

Este trabalho pretende, assim, apresentar as representações construídas por 22 estudantes a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em instituições de ensino portuguesas, sobre o seu atual professor (titular da turma), bem como as idiossincrasias inerentes à profissão docente. As suas perspetivas emergem como elementos significativos para se analisar e conceptualizar aquela que, socialmente, se vai veiculando como a identidade de tal grupo profissional, desde logo pelos desenhos e palavras de quem começa agora o seu percurso escolar.

Metodologicamente, optou-se por uma investigação de carácter misto (envolvendo análise de dados quantitativa e qualitativa), recolhendo-se as respostas dos alunos por via de um inquérito por questionário. Este contemplou três questões distintas: uma tradicional, de resposta livre e um pouco mais extensa; outra para associação de palavras e uma menos habitual e que requereu a elaboração de um desenho individual sobre a figura do professor.

Os dados recolhidos tendem a representar uma professora (docente do sexo feminino), que tem uma profissão importante, centrada na aprendizagem, semelhante ao que é perspetivado por Roldão (2005). A par disso, reconhecem-se dois elementos simbólicos estruturais nessas representações: i) o quadro de ardósia, com especial destaque na sala de aula, estando os alunos centralmente a fixarem-no; ii) o ponteiro, enquanto instrumento utilizado, exclusivamente, pela docente.

PALAVRAS-CHAVE: Representações; professor(a); identidade profissional.

¹ 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: Social representations can be understood as significance systems used in the orientation of individual actions or even as a reference for the categorization of people and events (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998). Those conceptions are built, even by those who are taking the first steps in the educational experience that is the daily attendance of school, as a result of various influences beyond the cognitive resources: social speeches, the media, school traditions or the subjectivity associated with the historical and socially situated marks (Moscovici, 2001; Jodelet, 2011). And inevitably, those are what allow, in day-to-day life, the identification as a social group, the communication with others, the giving of meaning to daily interventions, either the meaning of the teachers' materialized practices or the behaviours adopted by peers in the classroom (Castorina, 2017; Flick e Foster, 2008; Wagner et al., 1999).

Thus, the goal of this work is to present the representations built by 22 students, attending the 1st cycle of Basic Education in portuguese schools, about their current teacher, as well as the idiosyncrasies associated with the teachers' profession. Their perspectives emerge as meaningful elements to analyze and conceptualize that which has been defined, socially, as the identity of teachers, right away through the drawings and words of those who are just now starting school attendance.

Methodologically, the investigation has a mixed character (involving qualitative and quantitative data analysis), based on the answers of the students to a questionnaire with three different questions: a traditional one, with a free and more extensive answer; another for association of words; and a less usual one, that required the individual drawing of the teacher.

The collected data often represent a female teacher who has an important job, centered in learning, similar to the perspective of Roldão (2005). Additionally, two symbolic elements can be recognizes as structural: i) the black board, as a special highlight in the classroom with the students centrally looking at it; ii) the pointer, as an instrument exclusively used by the teacher.

KEYWORDS: Representations; teacher; professional identity.

S

1. INTRODUÇÃO

Parece ser possível, hoje, questionarmo-nos, com recorrência, sobre que representação(ões) são socialmente construídas sobre os professores.

Será ele –pelo olhar de alunos, pais, decisores políticos, meios de comunicação social ...– um mero técnico, com habilidades inatas, capaz de tomar conta de crianças ou, numa outra perspetiva, um profissional com a função de ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’, assumindo mais do que uma «(...) tarefa encomendada ou prescrita a funcionários passivos» ou a «debitação de alguns manuais que se pode exercer com –ou sem– qualquer formação»? (Roldão, 2004, p.100).

Essas representações subjetivas sobre a profissão docente (Bolívar, 2012; Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009) em muito se relacionam com os aspetos técnicos do processo de ensino e de aprendizagem ou com o quotidiano restrito à sala de aula, mas não surgem, concomitantemente, desvinculadas dos contextos sociopolíticos, das reformas educativas sistemáticas ou das culturas

escolares evidenciadas.

E se, por um lado, talvez faça sentido entender a identidade profissional docente, nomeadamente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como um processo percorrido de modo descontínuo, fragmentado, suscetível à mudança e marcado pela reflexão consciente e crítica (Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017), ou seja uma narrativa individual, mas sócio-histórica; por outro lado, há o olhar exterior, aquele que não raras vezes, perfilhado pelo senso comum de todos os dias, encara a profissão docente com certo descrédito e não mais como 'profissão do conhecimento' e intrínseca ao direito de aprender dos alunos (Marcelo, 2009).

Pretendemos, assim, ao longo das próximas linhas deste texto, explicitar aquelas que, no nosso entender, podem ser tomadas como as especificidades da ação profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a forma como as mesmas são representadas por estudantes que frequentam, hoje, tal nível de ensino.

Depois de um necessário, mas sintético, enquadramento conceptual e metodológico da investigação desenvolvida, apresenta-se uma análise mais pormenorizada dos dados colhidos junto dos alunos entre os 5 e os 9 anos de idade incluídos na pesquisa, assim como meia dúzia de conclusões alcançadas.

Que este possa ser, pois, um ponto de partida para outros trabalhos com características similares, ou seja, capazes de potenciar mais amplas reflexões sobre aquela que é a realidade atual do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Estudam-se as representações sociais, com maior impacto, desde a segunda metade do século XX, particularmente no âmbito da psicologia social (Jodelet, 2008), mas sem que se negligenciem os estudos de Durkheim sobre representações individuais e coletivas, as especificidades da psicanálise de Freud ou mesmo as teorias do desenvolvimento de Piaget. Com o avançar do tempo, todavia, aquele estudo alcançou outras áreas da vida humana, como sejam a educação de um modo mais geral ou os processos de ensino e de aprendizagem desta ou daquela disciplina num sentido mais específico.

Segundo diferentes autores (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998; 2007), aquelas conceções construídas emergem, com uma desvinculação própria, nas opiniões quotidianas, nas mensagens difundidas, nas imagens desenhadas, nos gestos ou nos atos (às vezes estereotipados) assumidos. Explicam, pois, o modo como os sujeitos vão conferindo certo significado aos acontecimentos e a novas realidades experienciadas e como tal se afirma sob a forma de princípios organizadores das relações simbólicas estabelecidas entre atores sociais vários.

Por exemplo, se considerarmos a análise dos elementos que interferem num processo educativo, nomeadamente em contexto de sala de aula, as representações sociais que ali pululam

têm de ser tomadas em consideração, porque são inequívocas as relações que estabelecem com a linguagem, a ideologia e o imaginário social ou a sua orientação de condutas e pontos de vista (Alves-Mazzotti, 2008; Jodelet, 2011).

Os mais novos fazem-se acompanhar, sempre, dos seus conhecimentos prévios, não raras vezes leituras ingênuas do mundo, porque assentes nos chavões e nas estórias, uma espécie de currículo real associado aos sistemas mais gerais de representação da escola e das suas finalidades que vão circulando, com consequência, nos diferentes ambientes sociais e familiares (Wagner et al., 1999). Já as práticas diversas que enformam a vida escolar, depois, como o papel assumido pelo professor na sala de aula, a seleção dos conteúdos que se pretendem ensinar ou o uso que se faz dos diferentes materiais pedagógicos são, porventura, o mote para (re)construções sucessivas de um saber perfilhado inicialmente e proporcionam (outras) representações particulares, também marcadas pelos objetivos inerentes àquelas primeiras (Alves-Mazzotti, 2008; Jodelet, 2011).

Será necessário considerar, como advoga Castorina (2017), que essas imagens coletivas, repletas de valores e emoções, ou pontos de vista corroborados, de outra forma, são metáforas sociais que, com efeito, facilitam a conferência de sentido(s) à informação escolar. Esses sistemas organizados de significações potenciam, portanto, a interpretação daquilo que acontece numa classe, nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da interação educativa, não apenas no que concerne aos objetos de conhecimento a serem ensinados, antes também aos mecanismos psicossociais em ação no processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando a teoria das representações sociais, numa perspetiva mais ampla e genérica, a mesma tende a explicar, de facto, o modo como numa determinada cultura, e num certo período temporal, o mundo é percebido sob a forma de imagens desenhadas ou de elaborações mentais partilhadas, às vezes só mesmo para um grupo (Flick & Foster, 2008). Este fenómeno social, enquanto manifestação de uma identidade social (Wagner et al., 1999), parece ser incontornável na vida de qualquer sujeito, uma vez numa comunidade, seja ela qual for, é habitual que se partilhem «common imagery, a stock of knowledge, theories of everyday existence and systems for interpreting certain facts» (Flick, 1998, p.196), pese embora apropriados idiossincraticamente por cada indivíduo, aluno também, e que «come to our mind to give a sense to things or to explain the situation of someone» (Ibid., p. 236).

É essencial que não se esqueça, tal como o perspectivado por Moscovici (2001; 2007) ou Jodelet (2001), que as representações elaboradas podem assumir-se como a marca, a memória, a história de uma pessoa ou grupo: há uma ligação social que assenta na partilha de uma linguagem comum, há, assim, a afirmação simbólica de uma pertença, há, pela adesão coletiva, uma estabilização de tal ligação social.

Portanto, no âmbito educativo, aquela supracitada teoria potenciará, em parte, o esclarecimento

de fenómenos simbólicos que enformam a interação pedagógica acontecida em contexto escolar (Castorina, 2017; Jodelet, 2011), e mais especificamente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PARTICULARIDADES CURRICULARES E PROFISSIONAIS

É possível considerar-se que o reconhecimento dos professores dos níveis iniciais de escolarização é, por vezes, inferiorizado em relação aos restantes níveis de ensino, assumindo-se um entendimento simplista e redutor da ação e da profissionalidade daqueles docentes (Duarte, 2016; Felício & Silva, 2015; Roldão, 2005). Partindo do trabalho de Lopes (2007) e Nóvoa (2005), constata-se que, entre outros fatores, essa visão social, em Portugal, pode ser explicada: i) por uma razão histórica, associada ao modo como o Estado Novo perspetivava aquele nível de ensino e a formação de professores primários, enfatizando a dimensão de inculcação ideológica do regime ditatorial, e, por inerência, emagrecendo o currículo nos anos iniciais e na formação de professores; ii) pela ideia de que, em relação aos professores do 1.º Ciclo, é apenas expectável que desenvolvam «um saber “quanto baste” (...) [assegurado] através da impermeabilidade entre saberes científicos e saberes pedagógicos» (Lopes, 2007, p.125).

Todavia, e tendo como base diferentes trabalhos, emerge como fundamental interpretar a ação docente como uma ação profissional, isto é, própria da profissão, alicerçada em conhecimentos específicos da docência (Hargreaves & Fullan, 2012; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2019). Nesse sentido, de acordo com Rosales López (2012), os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

son, en principio, profesionales generalistas que se responsabilizan del aprendizaje de sus alumnos en un amplia variedad de áreas de contenido (...) [pelo que] el maestro há de ser competente para seleccionar contenidos correspondientes a los ámbitos de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes y valores (p.42).

Essa especificidade, corroborada por inúmeros autores (Alonso, 2002; Duarte, Diogo, Guedes, & Fernandes, 2018; Kerry, 2011; Roldão, 2001; Silva & Alonso, 2008), relaciona-se com as características específicas daquele nível de ensino que, tendencialmente, surge inerente a entendimentos curriculares próximos da ideia de currículo integrado, implicando, pois, uma ação docente conducente com esses pressupostos. Como explicam Felício e Silva (2015), as dinâmicas de integração curricular surgem, de modo mais habitual, vinculadas a um perfil generalista (no caso português, tradicionalmente monodocente, também) dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É interessante notar que essa especificidade tem uma longa tradição, que remonta, pelo menos, ao final do século XIX (Nóvoa, 2005), pelo que se pode reconhecer como um aspeto quase simbólico e característico dos professores daquele nível de ensino.

Como é indiciado pelo trabalho de Gipps, McCallum e Brown (1999), essa mesma perspectiva parece complexificar a ação docente dos profissionais acima referidos, uma vez que implica a mobilização de saberes de distintos campos científicos e, também, a integração de conhecimentos profissionais associados, por exemplo, a diferentes ramos da didática e da pedagogia. De facto, como peremptoriamente afirma Roldão (2005), essa diversidade é, com certeza, uma característica específica dos professores do 1.º Ciclo, que precisam de integrar, na sua ação profissional, conhecimentos muito específicos (por vezes, em simultâneo), que passam pela linguística e alcançam, até, a cognição do cálculo. Aprofundando um pouco mais este ponto de vista, fica patente que um professor generalista necessita de desenvolver um conjunto de competências (profissionais) essenciais para ser capaz de auxiliar os processos de aprendizagem dos estudantes, numa rutura, porventura implícita, com aquilo que são as lógicas de segmentação do saber e procurando-se, de modo efetivo, integrar um pensamento interdisciplinar na prática educativa (Kerry, 2011).

Todavia, como explica Nias (1989), não é possível limitar estes profissionais a um entendimento curricular e pedagógico integrado, uma vez que existem muitos outros fatores e elementos que estão associados aos professores de tal nível de ensino. Um aspeto que parece ter especial relevância é o comprometimento e o envolvimento social e comunitário que surgem, ainda hoje, como uma característica de destaque dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bridges & Searle, 2011; Jackson, 1975; Rosales López, 2012).

Mais ainda, importa notar a implicação pedagógica que tendencialmente, e mesmo sabendo-se da atual existência de práticas mais conservadoras (Lopes, 2007), se associa àquele nível de ensino, sobretudo pela integração de diferentes abordagens pedagógicas, pela constante (re)organização do espaço e pela repetida adequação da ação docente às especificidades dos estudantes (Gipps, McCallum, & Brown, 1999). Esta especificidade de um trabalho constante com um determinado grupo de estudantes parece ter, entre outras, três implicações:

1. tende a exigir que os docentes, ao procurarem corresponder às idiossincrasias de cada estudante, invistam muitas horas de trabalho, uma vez que tal não se limita à ação letiva, em *stricto sensu* (Bridges & Searle, 2011);
2. tende a intensificar as lógicas de isolamento e individualismo docente (Nias, 1989; Silva, 2011), porque cada profissional fica, por vezes, focado numa única turma;
3. tende a consolidar uma real valorização da relação interpessoal (Rosales López, 2012) e da dimensão socioafetiva da profissão docente, o que, por vezes, induz uma dimensão *maternalista* da mesma (Lopes, 2007). Os professores têm, não poucas vezes, de assumir a *nurturing role* (Bridges & Searle, 2011), o que ocasiona perspectivas que conceptualizam a docência, nestes níveis de ensino, como uma *profissão de mulheres* (Silva & Alonso, 2008), consolidando-se uma efetiva feminização deste grupo profissional (Lopes, 2007;

Silva, 2011). Em Portugal, esta ideia ter-se-á implantado a partir das décadas de 1930 e 1940 (Nóvoa, 2005).

É relevante ter em consideração que, como explica Jackson (1975), as singularidades inerentes aos docentes não podem ser desvinculadas do nível de ensino no seio do qual a sua ação pedagógica se desenvolve. Como explicita o autor, é necessário não esquecer que «la vida en los centros de enseñanza superior y universitaria es, ciertamente, diferente de la vida en la escuela primaria» (p.9). Na mesma linha de pensamento, Rosales López (2012) perspetiva que a ação docente é mais facilmente compreendida quando se atenta no(s) contexto(s) nos quais aqueles agentes educativos desenvolvem a sua atuação profissional, uma vez que a mesma tem de contemplar, invariavelmente, as particularidades dos níveis de escolarização (inclusive, dos iniciais).

No caso português, ficam patentes dinâmicas de oscilação associadas ao *ensino primário*. O século XX foi um período histórico que tornou evidente a existência de diferentes influências sobre os níveis iniciais de ensino: uma valorização evidente durante a República, um efetivo abandono nos anos iniciais do Estado Novo, seguido de um crescente aproveitamento ideológico por esse mesmo regime, associado à ideia de «instrução mínima e formação do carácter» (Nóvoa, 2005, p. 97).

No que diz respeito à história recente de Portugal, não é possível negar a relevância educativa e social deste nível de ensino e dos seus docentes, uma vez que, durante muitos anos, o 1.º Ciclo se afirmou como estruturante (quase exclusivo) na difusão da cultura e da aprendizagem. Nesse sentido, a sua significância terá de ser enfatizada não pela lógica exclusivista e/ou restrita à instrução, mas por uma função social de suma importância, conferindo a todos a possibilidade de aprender e desenvolver as suas competências elementares, a partir das quais todos os conhecimentos e capacidades subsequentes se sustentarão (Roldão, 2001). Deste modo, pode conceptualizar-se o 1.º Ciclo do Ensino Básico como

a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a dimensão horizontal, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a dimensão vertical, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico (Silva, 2011, p. 130).

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No que diz respeito à metodologia, optamos por uma investigação de carácter misto, uma vez que conciliamos a análise qualitativa dos dados coligidos com uma outra, mais quantitativa, e complementar da anterior (Strauss & Corbin, 2002).

O objetivo primeiro desta pesquisa foi, então, constatar, para depois interpretar, experiências individuais, representações construídas, um imaginário dominante junto de estudantes a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porque cada um deles, de modo mais ou menos consciente, e inevitavelmente, detém crenças, opiniões, inquietações sobre a escola, o professor, a sala de aula, o processo de aprendizagem (Flick, 2015), que consideramos poderem ser revelados na primeira pessoa. Quis-se, ainda, partir daí, e após a codificação e análise das respostas dos alunos intervenientes, para a identificação de elementos significativos que, socialmente, se veiculam à identidade docente, de acordo com critérios de relevância definidos (Strauss & Corbin, 2002).

Assim, a amostra incluiu, no ano letivo 2018/19, 22 estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de instituições educativas do distrito do Porto: catorze do género masculino e oito do género feminino; entre os 5 e os 9 anos de idade; maioritariamente do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Como técnica de recolha de dados, selecionou-se o inquérito por questionário, que incluiu três perguntas diferentes: uma tradicional, de resposta livre e um pouco mais extensa; outra para associação de palavras e uma menos habitual e que requereu a elaboração de um desenho individual sobre a figura do professor.

O inquérito por questionário emergiu como um meio relativamente fácil para se recolherem opiniões, representações ou expectativas daquela amostra escolhida, no que diz respeito ao assunto em estudo (Bell, 2010; Coutinho, 2013; Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo, talvez se possa equacionar as especificidades do fenómeno social em causa, conciliando-se e constatando-se as relações passíveis de se desenharem entre as informações provenientes de certo número de sujeitos que são representantes legítimos de uma população (Blaxter, Hughes & Tight, 2008; Bell, 2010) e que, portanto, detêm características específicas também enquanto grupo.

A análise de conteúdo das redações livres dos alunos, a partir da questão 'Na tua opinião, o que é ser professor?', permitiu o estabelecimento de sete categorias distintas, a saber: relevância social, profissão laboriosa, profissão centrada no ensino, profissão assistencialista, profissão centrada no conhecimento, dinâmica de autoridade/controlo, profissão que requer paciência. Portanto, agruparam-se e organizaram-se, com base num processo analítico integrado, as informações/representações disponibilizadas por via dos breves textos elaborados pelos alunos participantes (Minayo, 2012).

Uma outra questão implicou a associação de seis vocábulos à palavra professor, sendo esta uma estratégia que permite pensar de uma forma diferente, distante de artefactos sugestivos, figuras de referência ou quaisquer elementos simbólicos imediatos (Donovan & Bransford, 2005). Importa ainda notar que, como defendem, de há um tempo a esta parte, autores como Gil (1994) e Wagner e seus colaboradores (1999), tal prática é recorrente nas investigações relacionadas com as representações sociais, particularmente pela interdependência entre aquelas e a linguagem, potenciando, então, um

acesso privilegiado às elaborações mentais construídas por cada indivíduo.

Considerando-se o nível etário dos sujeitos inquiridos, de um modo menos convencional, uma das questões incluídas no já referido inquérito por questionário incitava os alunos a ‘Desenha[r] o que, para ti, é um professor ou uma professora’. O desenho emerge, de facto, como uma linguagem distinta daquela que é falada, mas que, em parte, permite projetar a relação que os mais novos, e até os mais velhos, estabelecem com a realidade à sua volta. Por outras palavras, «através do desenho a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo. Um desenho é mais que o equivalente de um sonho (...), caso prefira, é uma fantasia viva» (Dolto, 2008, p. 30).

Após esta breve descrição dos aspetos metodológicos que subjazem à investigação concretizada, nas próximas páginas procurar-se-á apresentar uma explicação pormenorizada dos dados coligidos e algumas das principais conclusões alcançadas sobre as imagens perfilhadas por alunos entre os 5 e os 9 anos de idade sobre o professor, aquela figura com a qual contactam quase diariamente.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando a análise pelas palavras que as crianças associaram aos professores, e confrontando com o Apêndice 1, verifica-se que as mais indicadas são aquelas que se relacionam com as características pessoais dos docentes (21%), como *bonita*, *divertida*, *engraçada* e *‘fixe’*. Estas escolhas indiciam uma valorização, por parte dos mais novos estudantes, da relação interpessoal e da dimensão afetiva, que, como foi já apresentado em parágrafos anteriores, é um elemento com especial relevância na ação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Lopes, 2007; Nias, 1989; Rosales López, 2012).

Logo após esses aspetos inerentes à personalidade dos professores, as palavras mais mobilizadas pelas crianças associam-se às ações que tendem a caracterizar, especificamente, a profissão (20%), como o verbo *ensinar*, aos materiais escolares (18%), como *caneta* e *lápiz* e aos recursos didático-pedagógicos (8%), de entre os quais as *fichas* parecem ser o privilegiado, o que induz que a dimensão social da profissão docente (Nóvoa, 2017), para além da sala de aula, é menos visível.

De notar que as escolhas referidas no parágrafo anterior, em conjunto, corresponderam a 46% das palavras selecionadas, o que evidencia que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico vinculam a imagem dos professores à sala de aula e às ações que aí se desenvolvem, assim como aos materiais que se encontram nesse espaço. Pese embora tal constatação, é ainda pertinente ter em consideração que as crianças não esqueceram a referência a verbos relacionados com as ações dos estudantes (11%), com especial destaque para o verbo *aprender*, ou seja, talvez os alunos entendam «o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os» (Roldão, 2005, p. 115).

A par dos elementos apresentados, porventura será de destacar, também, um outro elemento: o controlo. Como explica Jackson (1975), as dinâmicas escolares, nos níveis iniciais de ensino, pendem para a existência de uma figura de destaque, em relação à qual se denota maior poder e controlo: o professor. Essa mesma perspetiva encontra ecos clarividentes naquilo que as crianças inquiridas referiram relativamente aos professores, uma vez que 8% das palavras selecionadas se associam a tais dinâmicas, nomeadamente a existência de *castigo* e a necessidade de se *obedecer* ao docente.

Ainda a este propósito, constatou-se que 14% das respostas à questão '*Na tua opinião, o que é ser professor?*', também incluída no inquérito por questionário, indiciam alguma proximidade face àqueles apontados processos de controlo e autoridade; como explica um dos alunos, o professor é aquele «*que manda ler e quer que façam português*» (A12).

Contudo, esse aspeto não é o que mais se distingue quando se analisam as respostas mais extensas à questão referida. De acordo com a interpretação dos dados concretizada, a categoria que surge como a mais privilegiada pelos estudantes é a relevância social destes profissionais (68%), como é indiciado pelos seguintes excertos:

SER PROFESSOR É
IMPORTANTE.

A5

É importante a profissão dela porque ensina matemática
e ajuda-os.

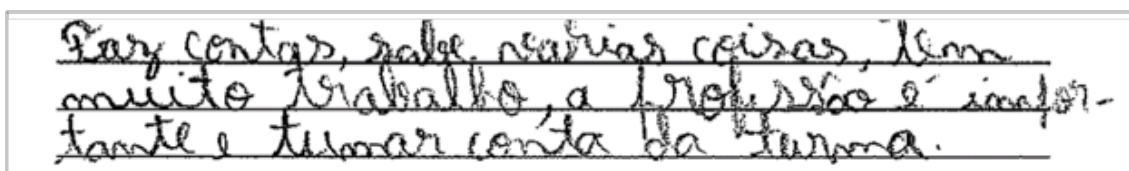
A8

Os excertos acima transcritos parecem clarificar que as crianças do 1.º Ciclo conceptualizam a profissão docente, ainda que informalmente, como uma profissão com importância na sociedade atual na qual eles também se inserem. Tal relevância, para as crianças deste nível de ensino, não está vinculada à sua ação educativa e social em sentido lato (Nóvoa, 2017; Zeichner, 2019), antes centrada nas aprendizagens que se associam àqueles professores. Essa perspetiva, que se compreende porque centrada na vivência de cada um, é, de alguma forma, advogada por Roldão (2001), ao recordar a sua experiência de estudante, como se evidencia na seguinte citação:

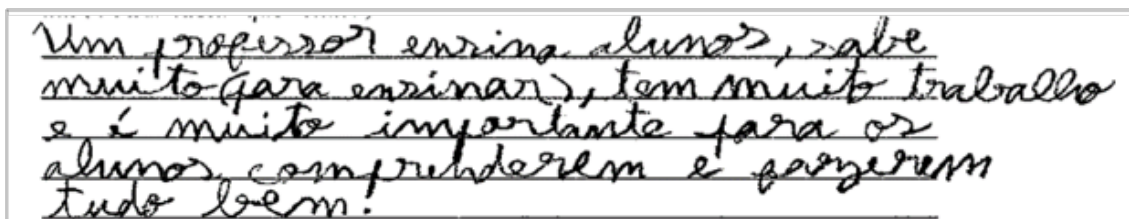
os professores primários, gosto de dizer professores primários porque tenho um respeito infinito pela minha professora primária a que acho que devo quase tudo que fui fazendo pela vida fora e por isso não digo isto com um sentido depreciativo, muito pelo contrário – é primários porque é a base de tudo (p.25).

Este entendimento não emerge desprovido de razão, uma vez que, como se sugere pelo trabalho de Nias (1989), os professores do 1.º Ciclo assumem, habitualmente, um envolvimento com a profissão que ultrapassa, em larga medida, o período letivo, pelo que o (auto)reconhecimento do impacto da sua ação profissional nas aprendizagens dos estudantes (e, até, da sua influência na família e/ou na comunidade das crianças) é francamente significativo para os mesmos. Sentem-se, assim, valorizados, socialmente impactantes e detentores de um propósito profissional que consideram único.

A este propósito, sublinha-se que a exigência laboral da profissão em análise (Bridges & Searle, 2011; Nias, 1989; Silva & Alonso, 2008) é percecionada pelas crianças, uma vez que 59% das respostas pode resumir-se pelo predicado «têm muito trabalho» (A19). Leiam-se, então, os excertos abaixo que traduzem essa perspetiva perfilhada por diferentes estudantes:



A10



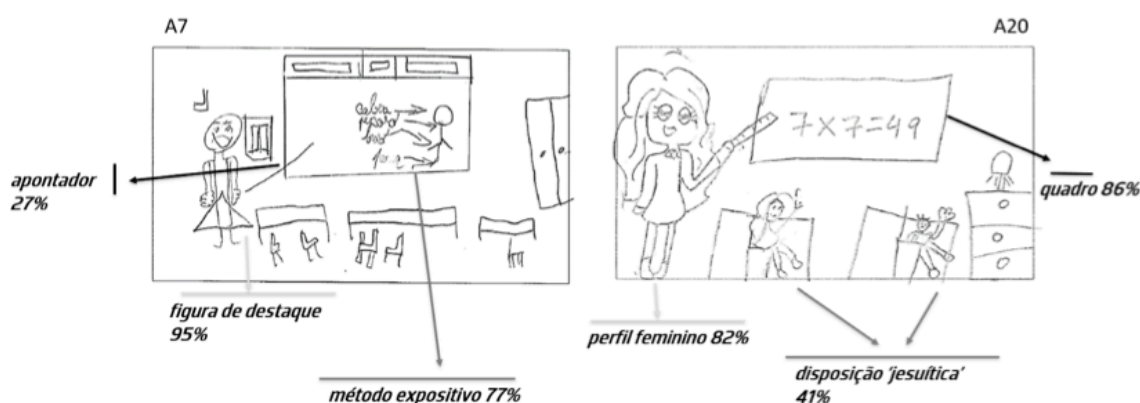
A14

De acordo com as citações, verifica-se que, a par do reconhecimento de uma profissão laboriosa, os alunos mais novos também notam que os docentes desempenham uma atividade associada ao conhecimento (14%), uma vez que pela mesma se «sabe[m] coisas maravilhosas» (A10), «como a história de Portugal e outras coisas» (A15). Deste modo, como se compreende pelo excerto do aluno A14, a profissão liga-se, com sentido, ao processo de ensino (45%), uma vez que a docência «é uma profissão ativa, que nos deixa inteligentes e faz-nos passar de ano» (A21). Neste âmbito, as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico participantes na investigação parecem corroborar o ponto de vista patente no trabalho de Roldão (2005), pois, através dos dados analisados, percebe-se que os mesmos conceptualizam a profissão docente como potenciadora de aprendizagens a partir de certos, e incontornáveis, saberes, negando, por isso, e de modo implícito, «a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos» (Roldão, 2005, p. 115).

Através das respostas redigidas pelos alunos, não foi possível refletir sobre o modo como as

crianças entendem o(s), mais concreto(s), processo(s) de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Essa análise só aconteceu quando se olhou, e ponderou, aquilo que os participantes concretizaram na sequência de uma outra pergunta que se incluiu no inquérito usado: 'Desenha o que, para ti, é um professor ou uma professora'.

Tendo em consideração o Apêndice 3, e os desenhos abaixo, a par de um entendimento essencialmente feminino da profissão (82%)², que vai ao encontro daquilo que é a feminização associada à docência no 1.º Ciclo (Lopes, 2007; Silva, 2011), fica patente que a professora é, de modo inequívoco (95%), a figura de destaque da sala de aula, em consonância com o relatado por Jackson (1975).



Ainda a este propósito, constata-se que o destaque conferido à figura do professor decorre, na maioria das vezes (86%), da aproximação ao quadro de sala de aula, o material pedagógico que surge recorrentemente ilustrado.

Analisando, em dois dos mais paradigmáticos desenhos obtidos, a postura das professoras e a disposição dos estudantes, verifica-se que, no entender das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sala de aula se caracteriza por uma disposição jesuítica (41%), onde a professora desenvolve uma aula de pendor expositivo (77%), por vezes recorrendo ao apontador como objeto de apoio (27%). Embora se reconheça que, no nível de ensino em análise, coexistem conceções de educação diferentes e paradigmas educativos distintos (Lopes, 2007), e que os professores diversificam as estratégias e metodologias pedagógicas (Gipps, McCallum, & Brown, 1999), os dados recolhidos mostram que, mobilizando a nomenclatura proposta por Kerry (2011), os professores ainda privilegiam um processo pedagógico no qual o ênfase está num ensino didático (*didactic teaching*), associado à exposição de conteúdos e a uma organização de sala de aula regular e, até, rotineira (Jackson, 1975). Uma opção que, de alguma forma, não permite que o estudante se posicione «como construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade» (Alonso, 2002, p. 83).

² Os desenhos que não evidenciavam uma figura feminina apenas ilustravam um ser humano de género não compreensível, pelo que nenhum deles mostrou uma figura inequivocamente masculina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final, e de modo muito breve, algumas conclusões emergem da análise interpretativa daqueles dados colhidos junto de alunos a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico na atualidade do século XXI. Pelas respostas elaboradas por cada um dos participantes às diferentes tipologias de questões que lhes foram dirigidas, é possível sumariar, agora, algumas das principais ideias dali decorrentes.

Não sendo irrelevante o facto de, aquando do momento de questionamento, todos os inquiridos terem uma professora titular de turma, a verdade é que a *feminização* da figura do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico parece significativamente implantada na realidade portuguesa. Desta, porventura inerente ao nível etário da amostra selecionada, mas não só, sobressaem as suas características físicas e psicológicas, para além do exercício de uma profissão que é, de modo incontestável, amplamente relevante na sociedade e francamente laboriosa.

No entanto, é impossível não se refletir sobre o facto de ao professor, ainda hoje, se associar o ato de ensinar sobretudo pelo método expositivo, restando ao aluno o cumprimento do ato de aprender na sua carteira (disposta numa certa fila e numa qualquer coluna) e escutando a voz do docente.

O professor é, pois, o profissional do espaço e do material escolar e que, não raras vezes, cumpre, como função aparentemente essencial, a dinâmica de controlo da turma. Talvez para facilitar essa gestão quotidiana, sem negligenciar as aprendizagens que se requerem experimentadas no nível de ensino em estudo, as fichas tendem a ser o recurso pedagógico por excelência nas salas de aula do 1.º Ciclo.

| Referências

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 62-88.
- Alves-Mazzotti, J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Gráo.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. In M.H. Abrahao & M.C. Passeggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-102). Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 1-13.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dolto, F. (2008). *A criança do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Donovan, M.S. & Bransford, J. (2005). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies 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>.
- Duarte, P., Diogo, F., Guedes, A.J. & Fernandes, D. (2018). Entre o Currículo e a Filosofia: possibilidades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola* (pp. 46-55). Braga: Instituto de Educação | Universidade do Minho.
- Felício, H.M. & Silva, C.M. (2015). A formação de professores do 1.º ciclo do ensino fundamental e os contributos do projeto curricular integrado: esboço de uma parceria Brasil-Portugal. *Pesquiseduca*, 7(14), 309-331.
- Flick, U. (1998). *The psychology of the social*. United States of America: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. & Foster, J. (2008). Social representations. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 195-214.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gil Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social. *Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales*, 8, 27-51.
- Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *Curriculum Journal*, 123-134. doi:10.1080/0958517990100109.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. (A. Gutiérrez, Trad.) Madrid: Ediciones Marova.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. 21(1), 1-13.
- Kerry, T. (2011). Introducing cross-curricular teaching: Why an integrated curriculum? In T. Kerry (Ed.), *Planning and facilitating imaginative lessons* (pp. 7-20). Oxon: Routledge.
- Lopes, A. (2007). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (Org.), *De Uma Escola a Outra* (pp. 123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación Educativa y Pedagógica*, 15-42.
- Minayo, M.C. (2012). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Moreira, A.I. (2018). A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. Espanha.
- Moscovici, S. (1998). The history of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4.ª edição)*. Lisboa: Gradiva.

- Roldão, M.C. (2001). Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo. In *Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo*. Viseu: Ministério da Educação, DEB.
- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- 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.
- Silva, C.M. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Silva, C. M. & Alonso, L. (2008). A Construção do Conhecimento Profissional dos Professores – o blog como ferramenta metodológica e estratégia formativa. In P. Dias & A.J. Osório (Eds.), *Ambientes Educativos Emergentes* (pp. 119-142). Braga: Universidade do Minho.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Wagner, W., Jovchelovitch, S., Duveen, G., Farr, R., Cioldi, F, Marková, I. & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2011). Changing workloads of primary school teachers: 'I seem to live on the edge of chaos'. *School Leadership & Management*, 31(5), 413-433. doi:10.1080/13632434.2011.614943.
- 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.

Apêndice 1

Categorias	Freq. absoluta	Freq. relativa total	Freq. relativa intra-categorial
características pessoais	27	21%	
Bonita	3	2%	11%
Divertida	3	2%	11%
Engraçada	3	2%	11%
Fixe	3	2%	11%
Esperta	2	2%	7%
Grande	2	2%	7%
Querida	2	2%	7%
Outros ajudante; alegre; carinhoso; exigente; inteligente; magra; mandão; persistente; trabalhadora	9	7%	33%
ações tradicionalmente associadas ao professor	26	20%	
Ensinar	8	6%	31%
Ajudar	3	2%	12%
Escrever	3	2%	12%
Trabalhar	3	2%	12%
Educar	2	2%	8%
Explicar	2	2%	8%
Outros corrigir; divertir; perguntar; relembrar; rir	5	4%	19%
material escolar	23	18%	
Caneta	4	3%	17%
Lápis	4	3%	17%
Estojo	3	2%	13%
Giz	2	2%	9%
Outros apagador; borracha; caderno; caixa; computador; lápis de cor; papel; quadro; secretária; tesoura	11	9%	48%
ações tradicionalmente associadas ao estudante	14	11%	
Aprender	7	5%	50%
Ler	2	2%	14%
Outros brincar; compreender; cortar; estudar; ouvir	5	4%	36%
controle	10	8%	
Castigo	2	2%	20%
Obedecer	2	2%	20%
Recados	2	2%	20%
Outros atento; ordem; senta-te; silêncio	4	3%	40%

Categorias	Freq. absoluta	Freq. relativa total	Freq. relativa intra-categorial
recursos didático-pedagógicos	10	8%	
Fichas	5	4%	50%
Livros	2	2%	20%
Trabalhos	2	2%	20%
Exercícios	1	1%	10%
currículo oficial	5	4%	
Contas	1	1%	20%
Desenhos	1	1%	20%
Letras	1	1%	20%
Menos	1	1%	20%
Números	1	1%	20%
tempo escolar	4	3%	
Aula	4	3%	100%
alunos	3	2%	
espaço escolar	3	2%	
Escola	2	2%	67%
Recreio	1	1%	33%
símbolo docente	2	2%	
Bata	2	2%	100%