

(DES)ILUSÕES E (PER)CURSOS DE PROFESSORES/AS DO 1º CEB^{1,2}

Elisabete Ferreira³; Rosália Rocha⁴; Manuel António Silva⁵

1. Introdução

A presente comunicação insere-se no conjunto dos estudos promovidos pelo Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB – Currículo e Identidade Profissional de Base) e tem como objectivo central contribuir para o debate sobre o papel da formação inicial na construção da identidade profissional das/dos professoras/es do 1.º CEB. Como temos vindo a assinalar em textos anteriores, a identidade profissional docente constrói-se ao longo de um *continuum* que começa muito antes da formação inicial (aquilo a que temos vindo a designar como *características psicossociais* e que envolve a experiência pessoal desde o nascimento e culmina no momento da «opção» profissional), afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão.

Nesta comunicação iremos reflectir um conjunto de dados resultantes da análise dos percursos biográficos de professoras/es diplomada(o)s em quatro períodos (70 A, 70 B, 80 e 90) dos últimos trinta anos. Essa análise incide num *corpus* de 40 entrevistas (uma dezena por cada um dos períodos assinalados) e tem como objectivos específicos identificar dimensões permanentes e/ou transitórias dos percursos de vida desses professores(as) e relacionar percursos e cursos realizados antes e ao longo do exercício profissional.

¹ Comunicação integrada no Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base), projecto financiado pela FCT/POCTI/FEDER e levado a cabo no CIIE/FPCE-UP.

² A presente comunicação foi apresentada no VIII Congresso das Ciências da Educação, que decorreu em Castelo de 7 a 9 de Abril de 2005, e irá ser publicada nas Actas do referido congresso.

³ Universidade do Porto; e-mail: mjsa@fpce.up.pt

⁴ Universidade do Porto

⁵ Universidade do Porto

Assim, expomos (parte) da análise de biografias de professores formados nas três décadas em estudo, dando conta dos procedimentos adoptados e centrando-nos apenas nessa análise. Por fim, apresentam-se os resultados (ainda provisórios), diferenciando os que se referem ao tempo da formação inicial, os que a antecedem e os que lhe sucedem.

2. (Des)ilusões e (Per)cursos no período “*Antes Formação Inicial*”

Considerando o estudo que vimos desenvolvendo, salienta-se como factor a estudar de um modo particular a articulação entre os percursos, os cursos e as ilusões e desilusões profissionais. Interessam-nos a história e as características de cada pessoa, antes da formação inicial, o investimento no seu processo formativo e o modo como, depois, se orientam na sua profissão. Nesta perspectiva, utiliza-se a ideia organizadora que é expressa em Nóvoa (1992:17): “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Considera-se, também, a perspectiva defendida por Amélia Lopes (2004:102), acerca da construção identitária, em que afirma que “se a construção da identidade docente se faz de fora para dentro, mas também de dentro para fora, é trabalhando no espaço interno que os ganhos se tornarão mais prováveis.”

É tendo em conta aquelas perspectivas que passaremos a analisar o período *anterior à formação inicial* dos 40 biografados, distribuídos pelos já referidos quatro períodos, utilizando-se as seguintes categorias: “Contexto Familiar”, “Infância”, “Pessoa”, “Percurso Escolar”, “Marcos”, “Pares”, “Escolha de Profissão”, “Identidade Psicossocial”, e subcategorias, de acordo com o Quadro nº 1.

Quadro nº 1 – Análise de conteúdo das Entrevistas/ **Dimensão “Antes Formação Inicial”**

Categorias	Contexto familiar		Infância	Pessoa	Percurso escolar		Marcos		Pares	Escolha profissão			Identidade Psicossocial
	História	Situação actual			Até 9ºano	Depois	Pessoas	Situações		Repres.	Razões	Vocação	
Subcategorias													

A análise do “contexto familiar” permite-nos destacar a existência de diferentes características psicossociais na população “recrutada” ao longo dos diversos períodos. *No período 70 A*, temos como principal proveniência a classe social média do interior

transmontano e beiras, com forte acentuação de um olhar sobre as mulheres como “educadoras por excelência”. *No período 70 B*, parece verificar-se uma proveniência de diferentes estratos sociais, onde emerge com alguma evidência a classe operária; muitos destes jovens tinham frequentado cursos técnicos e, no liceu, haviam tomado opções pelas áreas de engenharia ou de saúde. *Nos anos 80*, os estudantes são recrutados essencialmente da periferia das grandes cidades, de famílias de classe operária, trazendo, por vezes, aspirações à medicina e a outras faculdades, sendo condicionados pelas notas de entrada e/ou pelas condições económicas das famílias. *Durante os anos 90*, a população recrutada é urbana, de classe média, com aspirações de entrada no ensino superior. De salientar que, nesta época, o curso passa a licenciatura e permite a leccionação dos 1º e 2º ciclo. Por sua vez, os jovens entram com o 12º ano, enquanto que nos outros períodos entravam respectivamente com o 5ºano do liceu ou das escolas técnicas, e com o 7º ano e/ou o 11º ano.

O modo como os nossos entrevistados definem a infância é comum e realça-se nas expressões empregues: “uma infância normal e feliz”, em que assumem a presença e o carinho das famílias (com excepção de três casos: um que refere “uma infância muito pobre e difícil, com muito trabalho e exploração” e dois que referem “uma infância sem liberdade”). De salientar a referência à rua, às brincadeiras ao ar livre (na praia, no campo, nos quintais, nas ruas), com os amigos e sem adultos por perto, em oito dos entrevistados.

No modo como se definem como pessoas, encontramos em oito entrevistados o recurso a características autoritárias: “sou teimosa, um bocadinho nariz empinado... gosto de tudo feito à minha maneira, adoro mandar... gosto de sentir que sou eu que controlo as coisas”. Por outro lado, só um se define por relação com as crianças, afirmando: “adoro crianças, o contacto com elas é fundamental”. As características mais comuns e referidas pela generalidade dos entrevistados são: ser sociável, comunicativo, respeitador e capaz de ajudar os outros.

Quanto à “escolha da profissão” pensamos ser de salientar a existência de representações diferenciadas ao longo das épocas estudadas. No *período 70 A* a escolha prende-se essencialmente com *pressões e orientações familiares*, admitindo-se a escolha da profissão por *tradição familiar* e por *razões instrumentais* de tipo “curso mais rápido e mais fácil”. Nos dois períodos seguintes, a escolha é marcada

essencialmente por questões relacionadas com a independência pessoal em relação às famílias, a par de outros constrangimentos, como falta de poder económico das famílias ou notas baixas que não permitiam o acesso a outros cursos. Nos *anos 90* pretende-se ser professora do ensino básico, escolhendo-se o 1º ciclo (por relação com o 2º ciclo) pela facilidade de colocação e de emprego. No entanto, é comum às diferentes épocas a perspectiva de ser um curso mais acessível e de mais fácil concretização. Considerando a referência à *vocação*, conclui-se que sete pessoas assumem senti-la (desde crianças), não obstante só quatro a referirem face ao 1º ciclo, e um de modo indeciso; as outras três nomeiam a vocação expressa a outras áreas do saber, engenharia (duas) e línguas (uma). Os restantes ou não se pronunciam ou referem explicitamente “não sentirem vocação”, o que acontece com 14 pessoas. No entanto, independentemente do tipo de escolha, verifica-se que, na sua maioria, mesmo admitindo não ser esta uma profissão sinónimo de promoção social para si próprio mas antes agência de mobilidade social dos outros, os professores se mantêm nela apresentando motivações positivas para tal: *o gostar de crianças, o lado humano da profissão, o ser um guia para os miúdos*.

Curiosas, porque transversais a todos os períodos estudados, são as referências ao curso do magistério como primeira e única escolha. A expressão “sempre quis ser professor do 1º ciclo” é mencionada (*só*) por oito entrevistados. Não obstante, 11 dos entrevistados afirmam querer ser professores (de letras, de matemática, de artes ou de educação física ou de 2º ciclo). São, assim, aproximadamente 50% os inquiridos que pretendem ser professores. As outras áreas referidas pelos entrevistados são as de saúde, medicina, enfermagem, veterinária (8), e ainda as de engenharia (5), artes (3), direito (2) e economia (1) e psicologia (2).

3. (Des)ilusões e (Per)cursos: a iniciação profissional, o «choque da realidade» e o exercício da profissão

Atendendo a que outra das dimensões estudadas tem a ver com o início de um percurso profissional que o curso obtido vai permitir e “autorizar”, torna-se necessário, para uma efectiva análise da construção de uma identidade profissional de base dos professores, não só obter dados sobre as representações que possuem sobre a sua

Formação Inicial, mas igualmente, sobre as suas Primeiras Experiências Profissionais (Quadro nº 2).

Quadro nº 2 – Análise de conteúdo das entrevistas/**Dimensão “Depois da Formação Inicial”**

Categorias	Representações da Formação Inicial		Primeiras experiências profissionais “Choque com a realidade”		Identidade Profissional de Base
	Estágio	Apreciação da F.I.	Causas internas	Causas externas	
Subcategorias					

Daí que um dos aspectos analisados no percurso dos professores tenha a ver com a entrada na profissão, ou seja, com o confronto com o desconhecido, apenas entrevisto nas observações que a prática pedagógica permite e sentido, ainda de forma incipiente, e por vezes descontextualizada, no estágio⁶ que, na maior parte das vezes, como é evidenciado nas entrevistas, é de tipo estereotipado, quer na estrutura, quer nos juízos que provoca.

Neste ponto importa ressaltar que a formação inicial nunca poderá garantir uma preparação adequada para todo o sempre e para todas as situações, conforme se pensou durante muito tempo e parece ainda transparecer em alguns discursos na actualidade. Todos sabemos que, apesar da crítica que é feita pelos entrevistados (independentemente do ano em que se diplomaram) ao tipo de organização subjacente ao estágio e à formação inicial no seu conjunto, esta apenas poderá ser encarada como que uma «licença» para o exercício profissional, ao longo do qual assume particular importância a formação contínua, considerada pela maioria dos entrevistados como imprescindível ao longo de toda a carreira e factor de *descoberta de estratégias que a formação inicial não possibilitou*, como nos diz um professor do curso de 76.

A formação inicial, que deverá ser apenas um primeiro momento de formação profissional, é, no entanto, para a grande maioria dos entrevistados, responsável pela *angústia*, pela *mágoa*, pela *dor* sentida nos primeiros embates com a profissão, já que, constantemente referem (professora do curso de 82) que *o curso não lhes deu conhecimentos práticos que pudessem ser aplicados na vida profissional*, que a

⁶ Nas entrevistas é concretamente apontado, não só o facto de, na maior parte dos casos, não ter sido possível estagiarem em todos os anos do 1º ciclo e, principalmente no 1º ano, mas, igualmente, a ausência de conhecimentos de didáctica sobre o ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

realidade do ensino não correspondeu ao que dele esperava (professor do curso de 76) ou ainda *que a preparação tida não lhe permitiu lidar com a enorme complexidade que encontrou* (professora do curso de 85).

Digamos que a transição de uma situação de estudante para uma situação que confere o estatuto de profissional surge como uma etapa decisiva no percurso de vida dos entrevistados, já que as contradições entre as concepções de educação veiculadas pela formação e a prática docente podem conduzir a que, por vezes, os docentes em início de carreira se deixem dominar por estratégias de sobrevivência e de controlo, passíveis de gerar desinvestimento na profissão; sobretudo se o futuro idealizado ou as representações sociais da escola ideal que ainda possuem, se desvanecerem rapidamente e em seu lugar surgir o desencanto, a insegurança e conseqüente rotinização da sua acção.

Uma variável a considerar na análise é o ano em que ocorre a entrada na vida profissional, já que o primeiro embate com a realidade é realizado em situação de solidão e de “dona”⁷ de uma sala (como referia uma professora do curso de 70). Este «embate» difere de docente para docente, da própria identidade de cada pessoa e de um sem número de factores circunstanciais, temporais e contextuais em que o mesmo decorre.

Os *primeiros tempos* constituem, na maior parte das vezes, os anos considerados mais difíceis e entendidos como o *choque com o real*. Como causas externas para essa situação é possível identificar: *o afastamento da família* e conseqüente *isolamento*, *as condições de alojamento*, *as dificuldades de transporte*, *a mobilidade constante* (e, por vezes, no mesmo ano com as “substituições” de professores), *a imagem* que ainda não conseguem ter de si como profissionais, *a dúvida de como fazer*, *a falta de coragem para levar à prática os ideais* que foram sendo construídos, *os sentimentos contraditórios entre esses ideais e a realidade* com que se deparam. Por outro lado, *os alunos-problema*, *as condições físicas e relacionais* que vivenciam nas primeiras abordagens, *a desadequação da formação inicial* face às situações surgidas, *a ausência de um trabalho de equipa* e de *redes de comunicação* nos contextos reais de trabalho, *a*

⁷ A este propósito Perrenoud (1993: 52) é de opinião que “numa profissão que tanto valoriza a porta fechada e ‘cada um por si’, deve produzir-se uma ruptura desde a formação inicial, estimulando o trabalho em equipa, a metacognição, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos”.

falta de apoio pedagógico e de colaboração entre pares são também causas externas ao próprio, mas atribuíveis à escola no seu todo e à formação inicial; escola e formação que, por isso, se constituem em importantes fontes de desilusão.

No entanto, numa grande parte das reflexões levadas a cabo pelos professores entrevistados, verifica-se a ausência de atribuições causais internas, o que pode denotar a inexistência de uma reflexão crítica sobre a sua própria acção profissional, que se traduz, como escreve Nóvoa (1995: 22), no “recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização”. Constata-se também que os professores já mencionados, e que se tornaram profissionais no período de 70 A, elencam como factores de desilusão e de choque a maior parte das causas já mencionadas, sem fazer delas algo de intransponível, mas antes inerente à profissão; pensam, assim, poder ultrapassá-las com a prática futura e com a experiência adquirida, à qual é atribuído o estatuto de saber, como é detectável nas palavras de uma professora do curso de 68 considerando que *no fundo a construção da sua carreira começou com o início da própria carreira, já que as coisas se foram desenrolando, foi procurando conhecimento, foi obtendo experiência, foi aprendendo*. Os professores diplomados posteriormente, mercê das transformações verificadas na sociedade, para além das causas já elencadas, apontam, receando e questionando, os múltiplos papéis que lhes são atribuídos (como consequência não só da diversificação dos saberes, mas também da *pedagogização dos problemas sociais*), que os “obrigam” a assumir novos requisitos; vêm-se, assim, perante a necessidade de tomar um sem número de micro-decisões de acordo com as mudanças rápidas e os enormes constrangimentos situacionais com que se deparam. Como nos dizia uma professora do curso de 96, *não estava preparada para ser tão polivalente e fazer um pouco de tudo*. Daí que estes professores, por relação com os professores detentores de um saber único que lhes era instituído e que poderia possibilitar-lhes uma postura tradicional e quase inquestionável, se sintam, aparentemente, muito mais fragilizados.

Entretanto, a instabilidade de colocação e a consequente desvinculação da escola leva os professores a restringirem qualquer tentativa de diversificação da gestão das aulas e a enveredarem por uma situação de desinvestimento ou a adoptar *uma conduta flutuante de acordo com a cultura organizacional instituída*.

4. (Algumas) Conclusões (ainda) provisórias

A primeira questão que nos parece essencial relevar da análise efectuada aos discursos do(a)s 40 entrevistado(a)s é a sua afirmação de que se tivessem de recomeçar a sua vida profissional e de efectuar a opção por uma profissão voltariam a optar pela profissão docente, apesar de ilusões desfeitas, para uns, de promessas não cumpridas, para outros, e das decepções, para uns quantos. Esta reafirmação parece fundar-se nas gratificações que resultam da relação pedagógica que necessariamente tiveram de encetar e pela constatação de que, apesar das muitas desilusões, frustrações e incapacidades (raramente ou quase nunca assumidas), o exercício profissional se revelou bastante compensador. Certamente que esta reafirmação da profissão terá de ser questionada pelo trabalho de reflexão que continuaremos a produzir, mas este posicionamento dos entrevistados não pode ser considerado irrelevante, pois a satisfação profissional é um critério relevante para qualquer trabalho analítico.

A segunda questão que nos parece importante evidenciar, até pelo que acabamos de referir, prende-se com o conceito de *identidade corrente*, que nos parece decisivo para a compreensão dos discursos dos actores em análise e até para a compreensão dos modos de construir a profissão docente. Esta qualidade da identidade parece sofrer, logo após a iniciação profissional, um processo de *recomposição* que varia de sujeito para sujeito, e que pode ser “permanente ou contínua” (nos sujeitos mais críticos, auto-críticos e mais exigentes profissionalmente), “intermitente ou cíclica” (em actores mais comprometidos com a sua formação pessoal e profissional, e que a esta vão buscar instrumentos que, de quando em vez, contribuem para melhorar as suas práticas profissionais, sobretudo as de natureza mais pedagógica) e “quase-imediata” (para aqueles que possuem baixas expectativas profissionais e que quase nunca colocam em questão a profissão e os modos de a conceber). Estamos em crer que estes últimos podem ser caracterizados por uma forte e rápida adesão a um determinado tipo de «rotinas» profissionais que, desde o momento em que são adquiridas passam a constituir uma espécie de manual de que jamais se poderão desfazer ou distanciar.

Esta questão, a ser considerada como plausível, coloca como imediatamente relevante aquela outra ideia que tem vindo a ser evidenciada por esta investigação, a saber: a construção da profissão docente e, conseqüentemente, da identidade profissional, parece assentar, sobretudo, num processo informal, individual, intuitivo,

realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula (pelo recurso ao que Mesa, 1987, designa por modelos latentes) e no contacto com os pares (numas situações de forma explícita e gratificante, na maioria de forma muito discreta e sofrida). Esta ideia parece reforçada pelo efeito desvalorizador que a maioria dos informantes atribui à formação inicial (desvalorização que é transversal a todas as épocas, variando apenas quanto aos aspectos referidos), que parece adquirir um valor essencialmente licenciador da actividade profissional (aspecto que, a confirmar-se, não pode deixar de ser representado como essencial, pois dele depende a identidade profissional de base dos actores).

Um outro aspecto que nos parece relevante na análise dos discursos é o modo ambivalente como a maioria se refere à formação contínua e ao lugar que esta ocupa nos respectivos percursos profissionais. Apesar de quase todos os entrevistados referirem a importância da formação contínua, esta surge-nos como residual para as práticas profissionais. Quando instados a pronunciar-se sobre ela, parece que estão a referir-se a uma entidade mítica ou, o que é mais comum, a tomar uma atitude de condescendência, traduzida pelas expressões “aprende-se sempre qualquer coisa”, ou “fica sempre qualquer coisa”, ou ainda “algumas coisas podem ser sempre aplicadas na prática”.

O desfazer de ilusões ao longo do percurso profissional, até pelo que referimos acima, não parece constituir um problema sério neste conjunto de profissionais. Embora se assista a um determinado confronto entre expectativas iniciais positivas e uma realidade a maioria das vezes adversa (particularmente no início da carreira), o fenómeno de recomposição identitária parece impor-se com bastante evidência, ainda que em patamares inferiores de exigência no que ao retorno de gratificação profissional diz respeito.

Por último, uma referência aos efeitos da formação inicial que pudemos intuir (nuns casos) ou inferir (noutros). Assim, para os actores com uma formação inicial de curta duração (que constituía, por si só, factor de opção face a outras possibilidades formativas), o confronto entre ilusões e realidade parece ser mais facilmente transponível, dado que rapidamente estabeleceram rotinas securizantes que se vieram a revelar eficazes para a acção pedagógica. Para aqueles que elevaram a educação a um patamar identificado com a transformação das pessoas, das organizações e até da sociedade (e que praticamente constituem uma enorme minoria na amostra em questão),

o choque poderá (ou poderia) ser insuportável, situação que não podemos constatar a não ser de um modo diferido, como seja a mudança para outros níveis de educação ou para outras funções educativas, no mesmo nível de educação ou em níveis que lhe são próximos. Mas para os licenciados ao longo da década de 90, cujo currículo académico sofreu mudanças sensíveis, tanto de natureza quantitativa como qualitativa, aliados às motivações da opção profissional, sem que os níveis de exigência profissional tenham sofrido qualquer alteração significativa, a situação parece ser difícil de gerir. Alguns entrevistados referem que a complexidade da profissão docente que lhes é transmitida na formação inicial não recebe confirmação explícita no plano das práticas profissionais, ou seja, os problemas colocados por estas não parecem passíveis de resolução pelo conjunto vastíssimo de saberes adquiridos e intuídos ao longo da formação inicial, criando uma espécie de impasse que só pode ser resolvido pelo conhecimento de senso comum.

Temos consciência da fragilidade do que afirmámos ao longo do presente texto. Daí a designação de conclusões ainda provisórias e que, por isso mesmo, necessitam de ser questionadas por um processo reflexivo aprofundado, sendo este Congresso uma óptima oportunidade para o produzir.

Bibliografia:

- Mesa, M.L.M. (1987). Las Praticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. *In Symposium Nacional sobre Práticas Escolares*, Universidad de Santiago (texto policopiado).
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do Desenvolvimento Profissional e (Re)construções Identitárias dos Professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 57-127.
- Nóvoa, A.(org.). (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIIIE.